

LA CONSTRUCCIÓN DEL DIARIO DE CLASE COMO HERRAMIENTA PARA
ADQUIRIR ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA LA ESCRITURA
ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD

MARÍA CRISTINA FERNÁNDEZ LÓPEZ



UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL
SANTIAGO DE CALI, ENERO DE 2013

LA CONSTRUCCIÓN DEL DIARIO DE CLASE COMO HERRAMIENTA PARA
ADQUIRIR ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA LA ESCRITURA
ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD

MARÍA CRISTINA FERNÁNDEZ LÓPEZ

Trabajo de Grado para optar al título de
MAGISTER EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL

DIRECTOR
MG. LUIS EMILIO MORA



UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL
SANTIAGO DE CALI, ENERO DE 2013

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS.....	4
2.1 OBJETIVO GENERAL	4
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	4
3. JUSTIFICACIÓN	5
4. ANTECEDENTES.....	9
4.1 ESTUDIOS REALIZADOS EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL	10
4.2 ESTUDIOS EN EL ÁMBITO LOCAL	15
4.3 ESTUDIOS LOCALES REALIZADOS SOBRE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN ESCRITURA ACADÉMICA.....	18
5. MARCO TEÓRICO	21
5.1 MODELOS DE COMPOSICIÓN ESCRITA.....	21
5.3 ESCRITURA DE DIARIOS DE CLASE	29
5.4 LA METACOGNICIÓN	32
5.5 METACOGNICIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	40
6. PROPUESTA METODOLÓGICA	43
6.1 TIPO DE ESTUDIO.....	43
6.2 MARCO CONTEXTUAL	43
6.3 POBLACIÓN MUESTRA DEL ESTUDIO	44
6.4 DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	45
6.4.1 PRIMERA ETAPA.....	47
6.4.2 SEGUNDA ETAPA:.....	48
6.4.3 TERCERA ETAPA:.....	49
6.5 INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LOS DATOS.....	50
6.5.1 LAS ENCUESTAS.....	50
6.5.2 EL CUESTIONARIO DE AUTORREFLEXIÓN SOBRE LA ESCRITURA DEL DIARIO DE CLASE	53

6.5.3 EL DIARIO DE CLASE Y LA REJILLA EVALUATIVA	54
6.6 LA EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	57
6.6.1 EL PROYECTO DE AULA	58
6.6.2 LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE AULA.....	61
7. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS.....	77
7.1 ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA ENCUESTA METACOGNITIVA SOBRE HÁBITOS DE ESCRITURA.....	77
7.1.1 COMPONENTE I: ANTES DE COMENZAR A ESCRIBIR UN TEXTO ACADÉMICO	78
7.1.2 COMPONENTE II. MIENTRAS ESTÁS ESCRIBIENDO	84
7.1.3 COMPONENTE III. CUANDO ESTÁS ESCRIBIENDO.....	104
7.1.4 COMPONENTE IV: CUANDO TIENES DIFICULTADES CON LA ESCRITURA -Estrategias de reparación (Mayor,Suengas y González,1993)-.....	109
7.1.5 COMPONENTE V: ESCRIBES PARA	116
7.2 GRÁFICOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS EN LA REJILLA EVALUATIVA DE LOS DIARIOS DE CLASE, tomada de Villalobos (2007)	122
7.2.1 CATEGORÍA 1. ACTIVIDADES DESCRITAS EN LOS REGISTROS	122
7.2.2 CATEGORÍA 2. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD (Conocimiento de la tarea).....	126
7.2.3 CATEGORIA 3. EVALUACIÓN DE LOS MÉTODOS /LAS ACTIVIDADES/ LOS MATERIALES (Evaluación del aprendizaje a través del uso de estrategias de autoevaluación y automonitoreo).....	128
7.2.4 CATEGORÍA 4. EXPERIENCIAS METACOGNITIVAS	133
7.2.5 CATEGORIA 5: USO DE LOS RECURSOS DE LA ENSEÑANZA. Variables del contexto (Mayor, Suengas y González, 1993)	138
7.2.6 CATEGORÍA 6: LO APROPIADO DE LAS ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO (Autorregulación)	140
7.2.7 CATEGORIA 7: RESPECTO A LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS, ESTRATEGIAS DE COMPOSICIÓN DE TEXTOS.....	144
7.3 SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO.....	155

8. DISCUSIÓN.....	166
9. CONCLUSIONES	174
10. BIBLIOGRAFÍA	181
11. ANEXOS.....	188

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Pauta para la evaluación de los textos escritos	63
Tabla 2. Guía para revisar textos académicos	65
Tabla 3. Descripción de las sesiones de clase	65

LISTA DE GRÁFICOS

Pág.

Gráfico 1. ¿Tienes claridad sobre los propósitos con los que vas a escribir el texto?	78
Gráfico 2. ¿Reflexionas sobre el tema sobre el que vas a escribir?.....	79
Gráfico 3. ¿Reflexionas sobre la forma como vas a organizar el texto?	80
Gráfico 4. ¿Reflexionas sobre las características del lector de tu texto?.....	81
Gráfico 5. ¿Te documentas sobre el tema?	82
Gráfico 6. ¿Haces un plan de escritura?.....	82
Gráfico 7. ¿Simplemente, te pones a escribir?	83
Gráfico 8. ¿Tienes claro cuáles son tus metas y objetivos?.....	84
Gráfico 9. ¿Revisas el plan que escribiste inicialmente?	85
Gráfico 10. ¿Tienes en cuenta a tu posible lector?.....	86
Gráfico 11. ¿Escribes de forma diferente según el propósito con el estás escribiendo?	87
Gráfico 12. ¿La forma en que lo haces depende de ti y no de la tarea?	88
Gráfico 13. ¿Lees el texto para revisar como te está quedando?.....	89
Gráfico 14. ¿Intentas encontrar relaciones entre lo que ya sabes de los textos y lo que tienes?	90
Gráfico 15. ¿Estableces relaciones entre las ideas del texto?	90
Gráfico 16. ¿Haces modificaciones al plan que te habías propuesto inicialmente?	91
Gráfico 17. ¿Tienes presente cuáles son los temas principales que debes desarrollar? (Partes del texto)	92
Gráfico 18. ¿Adaptas tu forma de escribir a los distintos tipos de texto (informe, un capítulo de libro, etc.)?	93
Gráfico 19. ¿Te das cuenta si tienes dificultades durante el proceso de escritura? ...	94
Gráfico 20. Crees que las dificultades se deben a conocimiento del tema:	95
Gráfico 21. Crees que las dificultades se deben a conocimiento del tipo de texto:...	96
Gráfico 22. Crees que las dificultades se deben a conocimientos sobre la lengua.	97
Gráfico 23. ¿Tienes presente a medida que escribes los propósitos iniciales?.....	98
Gráfico 24. ¿Haces un borrador y luego lo pasas en limpio?	99
Gráfico 25. ¿Haces varios borradores?	100
Gráfico 26. ¿Revisas y corriges los borradores tu mismo?.....	101
Gráfico 27. ¿Haces revisar y corregir los borradores de otra persona?.....	102
Gráfico 28. Simplemente, ¿te pones a escribir?.....	103

Gráfico 29. Lo que sabes sobre el tema te facilita la escritura del texto.....	104
Gráfico 30. Lo que sabes sobre el tema te permite reflexionar sobre lo que sabes.	105
Gráfico 31. Lo que sabes sobre el tema dificulta tu proceso de escritura.	105
Gráfico 32. Lo que sabes sobre los tipos de textos te facilita la escritura.	106
Gráfico 33. Lo que sabes sobre los tipos de textos te permite reflexionar sobre la manera como estás escribiendo.	107
Gráfico 34. Lo que sabes sobre los tipos de textos dificulta tu proceso de escritura.	108
Gráfico 35. Sigues escribiendo y dejas la dificultad para resolverla más tarde.....	109
Gráfico 36. ¿Consultas a un experto?.....	110
Gráfico 37. Te devuelves a leer el texto y tratas de solucionar la dificultad en el momento.	111
Gráfico 38. Crees que no tienes un conocimiento previo adecuado del tema.	112
Gráfico 39. ¿Creas que no tienes un conocimiento previo adecuado de la lengua escrita?	113
Gráfico 40. Piensas que escribir es muy complicado.....	114
Gráfico 41. Te parece natural y no haces nada en particular.	115
Gráfico 42. Escribes para saber más sobre lo que escribes.	116
Gráfico 43. Escribes para que tu lector entienda lo que escribes.....	117
Gráfico 44. Escribes para mejorar tu composición escrita.	118
Gráfico 45. Escribes para asumir una posición frente a lo que escribes.	119
Gráfico 46. Escribes para decir lo que sabes.....	120
Gráfico 47. Escribes solamente cumplir con la tarea.	121
Gráfico 48. Sólo las actividades del curso son evaluadas	123
Gráfico 49. Casi no se describe ninguna actividad por fuera del curso.....	124
Gráfico 50. Se describen muy pocas actividades fuera del curso, pero todas son académicas	125
Gráfico 51. La descripción es general y no se mencionan ni las estrategias específicas ni los objetivos	126
Gráfico 52. Tanto las estrategias como los objetivos se mencionan con regularidad.....	127
Gráfico 53. Existe evidencia del aprendizaje, de los materiales, de las actividades o de los métodos utilizados para el desarrollo de la actividad académica..	128
Gráfico 54. Con poca frecuencia aparece alguna evaluación y, cuando aparece, es considerada en términos generales	129
Gráfico 55. Aparece alguna evaluación, pero no cubre todas las áreas mencionadas	130

Gráfico 56. Existe evidencia de una frecuencia razonable con respecto a la evaluación del aprendizaje, que es generalmente, apropiada.....	131
Gráfico 57. Todos los aspectos son evaluados con frecuencia y la evaluación es altamente relevante.....	132
Gráfico 58. Toma de conciencia del estilo/preferencias de aprendizaje.....	133
Gráfico 59. Se mencionan, de manera ocasional, el estilo y las preferencias de aprendizaje	134
Gráfico 60. Hay evidencia de que reconoce que no comprende la tarea	135
Gráfico 61. Hay evidencia de que revisó el proceso seguido y reconoció que no es el adecuado	136
Gráfico 62. Hay evidencia de que seguía una estrategia, la abandonó por ser improductiva y modificó el proceso	137
Gráfico 63. Los materiales utilizados provienen de un libro de texto o de fuentes similares y su uso es bastante apropiado	138
Gráfico 64. Los materiales seleccionados son relevantes y provienen de una variedad de fuentes	139
Gráfico 65. Los materiales seleccionados son muy relevantes y son utilizados de manera imaginativa. Algunos materiales son creados por los estudiantes.	140
Gráfico 66. Las actividades de seguimiento no son relevantes para los problemas identificados	141
Gráfico 67. Las actividades de seguimiento son relevantes para los problemas identificados y son bastante realistas y útiles.....	142
Gráfico 68. Las actividades de seguimiento son relevantes para los problemas identificados y son bastante realistas y evaluables	143
Gráfico 69. Toma en cuenta a la audiencia -el lector-	144
Gráfico 70. Tiene claro el propósito de escritura	145
Gráfico 71. Se pregunta sobre el tipo de texto a construir.....	146
Gráfico 72. Reflexiona sobre el tema sobre el que va a escribir	147
Gráfico 73. Se hace una representación mental de la tarea	148
Gráfico 74. Existe evidencia de una planificación del texto	149
Gráfico 75. Existe evidencia de un intento de organización de ideas	150
Gráfico 76. Formula objetivos de escritura	151
Gráfico 77. Reflexiona sobre la manera en que está redactando	152
Gráfico 78. Evidencia revisión en el proceso de escritura.....	153
Gráfico 79. Reflexiona sobre la posibilidad de reescribir el texto.	154
Gráfico 80. Hay evidencia de las revisiones y modificaciones del texto.	154

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
1A. Encuesta sobre actividades relacionadas con la lectura (López & Arciniegas, 2004)	189
1B. Encuesta sobre actividades relacionadas con la escritura (Arciniegas & López, 2007).....	191
2. Cuestionario de autorreflexión de la escritura del diario de clase.....	192
3. Rejilla evaluativa de los diarios de clase (Villalobos, 2007).....	194
4. Rejilla para valorar la confiabilidad de una fuente de información (Bleas, Santa Cruz, Thomsem y Utreras, 2005. p.140).....	197
5. Comentarios en algunos diarios de clase.....	198

NOTA DE ACEPTACIÓN

Jurado

Jurado

Director

Santiago de Cali, Enero de 2013

DEDICATORIA

A Dios, por su abrazo permanente...

A tres de sus ángeles: Eliana, César Iván y Ricardo Antonio,
mis hijos y lo mejor que me ha pasado en la vida...

A mis profesores...

A mis amigos...

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por mostrarme el camino para conseguir lo que necesito y lo que sueño.

A mis hijos, por su amor al ceder su tiempo y caminar conmigo.

A su padre, el mejor papá.

A la Universidad del Valle, por facilitarme el espacio para realizar esta investigación.

A mis profesores, por ser maestros y orientar mis pasos en el conocimiento.

A mis estudiantes, grandes maestros y objeto de esta investigación.

A mis compañeros del Grupo de Investigación *Leer, Escribir y Pensar* de la Universidad del Valle. Su apoyo y sus observaciones constituyeron una ayuda fundamental para la realización de este trabajo.

RESUMEN

El presente trabajo expone los resultados de una intervención de aula realizada en dos cursos de español de la Universidad del Valle durante el segundo semestre académico de 2010, en la que se propuso a los estudiantes la construcción del diario de clase como herramienta de reflexión sobre la manera como realiza sus tareas de escritura en la universidad. La hipótesis que subyace es que la reflexión en el diario de clase coadyuva en la adquisición de estrategias metacognitivas para facilitar la redacción de textos académicos. La recolección de los datos se realiza a partir de tres instrumentos: una encuesta metacognitiva sobre hábitos de escritura, un cuestionario y el diario de clase. Los resultados obtenidos permiten corroborar la hipótesis propuesta. Así mismo, este estudio permite describir algunas estrategias metacognitivas desarrolladas por los estudiantes a partir de la escritura de los diarios de clase.

Palabras Clave: diario de clase, metacognición, reflexión, escritura académica.

1. INTRODUCCIÓN

El aula universitaria es un espacio de aprendizaje compartido por sujetos que poseen variados niveles cognitivos y que proceden de contextos educativos diferentes. A su ingreso a la universidad, el estudiante debe enfrentar diferentes actividades relacionadas íntimamente con procesos de comprensión y producción textual que exigen de él una preparación enfocada en la construcción de saberes específicos de la disciplina en la que está inscrito, saberes que, en su mayoría, son nuevos en su formación académica. Estas actividades académicas pasan necesariamente por la lectura y la escritura como procesos de construcción de sentido, en los que el estudiante debe participar de manera activa y consciente. Esta situación supone la construcción de espacios significativos en los que cada individuo forme parte activa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en los que el docente, como facilitador, motive a cada estudiante a reconocerse como aprendiz y a desempeñarse más productivamente en la academia a partir de la toma de conciencia de que “el autoconocimiento es la base de todo aprendizaje efectivo” (Noel, 1999, p. 277).

Una preocupación académica recurrente gira en torno al hecho de que, durante su formación, la mayoría de los estudiantes no son conscientes de su propio proceso de aprendizaje, situación que se evidencia en el aula universitaria en la que se aprecia con regularidad que el aprendizaje es un evento desligado de la conciencia vital del estudiante. La presente investigación se propone indagar si la autorreflexión sobre el

aprendizaje es un factor coadyuvante en la adquisición de estrategias para la escritura académica. Esta autorreflexión se materializa en un diario de clase propuesto como una herramienta que permite adquirir estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad.

El interés en esta temática surge a partir de algunas aproximaciones a la investigación en el aula, en las que se ha observado que trabajar desde la autorreflexión redonda en un proceso más productivo y significativo tanto para el docente como para el estudiante. Así las cosas, la pregunta que orienta la presente investigación es ¿Cómo incide la construcción del diario de clase en la adquisición de estrategias metacognitivas para la escritura académica en la universidad? Para responder a esta pregunta se realiza una intervención de aula en el segundo semestre académico de 2010 en dos cursos de la clase de español de la Universidad del Valle.

La investigación se realiza con dieciséis estudiantes, ocho de cada curso, y la consigna es que reflexionen por escrito sobre sus experiencias con el aprendizaje, no solo en el aula de clase sino además en los momentos en que deben realizar tareas académicas, principalmente cuando enfrentan la escritura del proyecto final de aula. Así, cada estudiante debe construir un texto en el que describa los eventos en los que descubra un obstáculo en el desarrollo de la actividad, además de explicitar cómo dio solución al problema. La reflexión se debe enfocar en aspectos como: las

acciones cognitivas que puso en marcha para la realización de la tarea académica, si éstas dieron resultado o si debió cambiar el método de resolución. Esta información se revisa a través de una escala de evaluación (Villalobos, 2007) y se confronta con un cuestionario y con las encuestas de entrada y de salida sobre hábitos de escritura. El análisis de los datos cualitativos se realiza a través del programa Atlas T.I. 6.0 para el estudio de los diarios. Por otra parte, las encuestas de entrada y de salida y el cuestionario se analizaron con el paquete estadístico para las ciencias sociales - versión 0.7 (SPSS 0.7 por su sigla en inglés).

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar la incidencia de la construcción del diario de clase en la adquisición de estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las estrategias metacognitivas que desarrollan los estudiantes para la construcción de textos académicos a partir de la escritura del diario de clase.
- Clasificar las estrategias metacognitivas desarrolladas por los estudiantes en la escritura de textos académicos a partir de la construcción del diario de clase.
- Analizar la incidencia de la escritura del diario de clase en el desarrollo de estrategias metacognitivas para la escritura de textos académicos de un grupo de estudiantes universitarios.

3. JUSTIFICACIÓN

La universidad ofrece al estudiante un contexto en el que el conocimiento es un proceso a la vez personal y colectivo que requiere la articulación de los saberes presentes en las diferentes asignaturas del programa académico. Como parte de un colectivo, el estudiante es influenciado por sus pares, sus profesores y por las actividades que se le solicitan para que dé cuenta del saber aprendido. Esta situación obliga al sujeto a hacer uso de mecanismos cognitivos que le permitan dar respuesta al problema planteado por la tarea académica. Estos mecanismos cognitivos se reconocen como estrategias, que son las acciones que el individuo pone en marcha para la resolución de un problema.

El estudiante ingresa a la universidad convencido de que toda actividad académica que realiza lo prepara para ser un profesional competente, sin embargo, la mayor parte del tiempo que ocupa en su formación profesional no es consciente de que para lograr este objetivo debe poseer estrategias que le permitan superar los problemas que se presentan en el proceso. En algunos casos, el sujeto considera que las estrategias que debe utilizar para desarrollar una actividad académica son siempre las mismas y que solo debe poner en marcha dichas acciones cuando está frente a la realización de determinadas actividades académicas. De esta manera ignora que el comportamiento estratégico debe ser una actitud permanente para que su aprendizaje sea más efectivo y duradero. Para lograr esto, el estudiante debe ser capaz de reconocerse como aprendiz, es decir, reconocer sus fortalezas y dificultades

con respecto al aprendizaje, ser capaz de monitorear el proceso e identificar los momentos en los que debe realizar cambios en la ejecución de una tarea. Al respecto, Pozo y Mateos (2009) afirman: "...el aprendizaje eficaz exige una gestión metacognitiva del conocimiento, esto es, el conocimiento y el control de las propias actividades de aprendizaje" (p.56).

La necesidad de que el estudiante se prepare para ser autónomo en su aprendizaje surge de diversos estudios que enfocan la atención en el "aprender a aprender", que profundiza en la toma de conciencia sobre cómo se adquiere un determinado conocimiento. Mateos y Pozo (2009) afirman que, con frecuencia, la academia ofrece una formación más técnica que estratégica y que la capacitación a los estudiantes gira en torno a "la reproducción rutinaria de soluciones ya conocidas en lugar de generar nuevas soluciones adaptadas a nuevas condiciones". Estos autores insisten en que el contexto profesional "requiere de un dominio estratégico y autónomo del conocimiento" (p. 54,55).

Las diferentes investigaciones sobre la autonomía en el aprendizaje concluyen que las dificultades académicas derivan en gran medida de la falta de conciencia con la que los estudiantes adquirieron el conocimiento durante su paso por la escuela. Estas dificultades con frecuencia resultan en situaciones de bajo rendimiento y deserción. Estudios recientes demuestran que la deserción en la Universidad del Valle es un fenómeno con tendencia a crecer; según Escobar (2007), el porcentaje de deserción

es del 42%. De acuerdo con este estudio, el fenómeno se concentra en los primeros cuatro semestres. Las facultades que presentan mayor deserción son la de Ingeniería y la de Ciencias y cancelan sus estudios más los hombres que las mujeres.

De acuerdo con este estudio, la principal causa de deserción es el bajo rendimiento académico, lo que obedece, en algunos casos, a problemas para adaptarse al cambio de contexto del colegio a la universidad y en otros, la deserción se presenta porque el estudiante no posee estrategias que le permitan un mejor desempeño en su proceso de aprendizaje. Frente a estas dificultades y las bajas calificaciones, el sujeto decide abandonar sus estudios superiores. Es importante entonces buscar mecanismos que apoyen al sujeto en su proceso de aprendizaje para que el proceso se convierta en una experiencia significativa que facilite el desarrollo de estrategias para un mejor desempeño académico.

Así las cosas, la presente investigación podrá arrojar luz acerca del modo como los estudiantes entran en contacto con su entorno y con el conocimiento. El diario de clase puede convertirse en una propuesta viable como herramienta que sirva de vínculo entre el estudiante, la forma como procesa el conocimiento y el contexto universitario. La reflexión por escrito sobre su propio proceso como aprendiz puede llegar a ser el mecanismo mediante el cual el estudiante logre reconocer sus potencialidades y limitaciones además de tener claridad sobre la manera como soluciona los problemas que enfrenta durante la ejecución de una tarea académica y así controlar y regular su propio proceso de aprendizaje.

Desde el punto de vista metodológico, determinar la viabilidad de la escritura del diario de clase como herramienta para adquirir estrategias metacognitivas puede generar reflexión y discusión tanto en el campo de la metacognición como en la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula de clase, al proponer un método mediante el cual el estudiante se pregunte por la manera como adquiere el conocimiento y al mismo tiempo se reconozca como aprendiz y participante activo de una comunidad académica.

4. ANTECEDENTES

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje han sido objeto de estudio permanente en los últimos años, razón por la que se han realizado múltiples investigaciones como las que se reseñan más adelante, que indagan por el modo como los estudiantes asumen su propio proceso. En los últimos años son frecuentes los trabajos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en diferentes aulas de educación primaria, media y secundaria, así como estudios sobre adquisición de estrategias para leer y escribir en la universidad desde las diferentes disciplinas. En estos esfuerzos existe una preocupación constante sobre la metodología más acertada para lograr que los estudiantes adquieran y potencien estrategias para desempeñar mejor las labores académicas que se les solicitan. Como resultado de estas indagaciones, una de las propuestas que emerge como posibilidad de conocerse y reflexionar sobre el propio aprendizaje es la construcción de diarios de clase.

Los trabajos centrados en la construcción de diarios de clase como herramienta para la adquisición de estrategias de aprendizaje son recurrentes en el aula de clase, sin embargo, no siempre son publicados. Algunos docentes reconocen implementar este método en su aula en cada año escolar y extraer de su contenido los parámetros para replantear el trabajo del siguiente periodo académico. De esta forma, el uso que se le da al diario de clase no se orienta directamente sobre la reflexión en el aprendizaje sino además sobre las apreciaciones que tienen los estudiantes acerca

del contexto académico, su vida personal y su relación con el docente, perdiéndose así el carácter autorreflexivo y personal que debería tener frente al conocimiento.

Por las razones antes mencionadas, la búsqueda de antecedentes de investigación sobre la escritura de diarios de clase para este proyecto se centró en aquellas que orientaban dicha escritura hacia la adquisición de estrategias de aprendizaje, encontrando en el camino una mayoría de trabajos realizados por profesores o aspirantes a profesores, que utilizan el diario de clase como un medio para reflexionar sobre su quehacer docente.

4.1 ESTUDIOS REALIZADOS EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL

En primer lugar, sobre la escritura de diarios de clase, se encuentra el estudio de Porlán y Martín (1991) en España, titulado *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. En este trabajo, los autores exponen una revisión de los diferentes modelos de enseñanza que dominan el ámbito de la educación: la manera tradicional de enseñar, la alternativa tecnológica al modelo tradicional y la alternativa espontaneísta al modelo tradicional. Del primer modelo afirman que condiciona el aprendizaje, pues se basa en la transmisión de contenidos sin reconocer la realidad del contexto, ignorando que el conocimiento es un proceso personal y heterogéneo que no puede ser estandarizado. En lo que se refiere a la alternativa tecnológica al modelo tradicional, los autores afirman que éste carece de rigor, pues el estudiante

se limita a exponer una respuesta que está orientada a satisfacer al profesor sin entrar en discusión con su propia percepción de lo que es el conocimiento y sin permitirse cuestionar dicho saber. Finalmente, respecto al modelo de enseñanza espontaneísta, los autores concluyen que ignora la teoría sobre la enseñanza y el aprendizaje pretendiendo que la enseñanza se dé solo a partir de la práctica y que pretende que los estudiantes partan de cero y aprendan de manera espontánea.

En este trabajo se presenta un profesor como investigador y guía en el aula de clase y propone “el diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones” (Porlán y Martín, 1991, p. 21). En su propuesta, el diario es un medio a través del cual se evidencian varias situaciones del contexto escolar. En primer lugar, el diario es una guía para la investigación, en la medida en que propicia “el desarrollo de los niveles descriptivos, analítico-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor” (p.20). Así mismo, es un medio que informa sobre los problemas escolares y permite al docente asumir la realidad escolar como “compleja y cambiante” (p.26), así como participar de manera activa en el seguimiento de los problemas para darles una solución acertada y a tiempo. En segundo lugar, el diario puede servir como instrumento para cambiar las concepciones que posee el profesor sobre su propia práctica: concepciones referidas al estudiante, concepciones sobre su propio papel como docente, así como sobre lo que el profesor piensa acerca de la asignatura, el ambiente escolar, etc.

En esta investigación se plantea la labor del profesor como un mediador fundamental entre la teoría y la práctica educativa que promueve el aprendizaje dinámico y autónomo, establece una relación dialógica con sus estudiantes y propende por un aula en la que todos los participantes se sientan parte de un proceso que respeta las individualidades y la heterogeneidad. La herramienta metodológica más acertada para lograr estos objetivos es el diario de clase, en el que el profesor reflexiona sobre su práctica y analiza con detenimiento los aspectos relacionados con su quehacer como mediador y guía del proceso de enseñanza y aprendizaje. La realidad expuesta en el diario de clase, si bien en un principio parece superficial, poco a poco se va asentando en un plano que puede ser sistematizado y además categorizado, lo que permite observar de una manera crítica la cotidianidad del aula de clase como un fenómeno susceptible de ser investigado.

De acuerdo con esta investigación, el diario es un medio efectivo para que el profesor replantee su labor como docente y para lograr con mayor acierto los objetivos propuestos en la asignatura, en la medida en que sea visto no solo como un registro de acontecimientos sino además como un instrumento de recolección de datos sobre el desarrollo de las clases y sobre el propio desarrollo del profesor en su labor comprometida con el aprendizaje.

Un segundo trabajo es el que presenta el profesor Villalobos (2007), quien realiza una investigación que titula *Identificación de estrategias de aprendizaje. Un estudio*

sobre diarios escritos de estudiantes universitarios. Este trabajo se realiza en la Universidad de Los Andes en Venezuela con estudiantes de un curso de lectura y escritura durante un semestre universitario. Villalobos (2007) indaga por la "Identificación de estrategias metacognitivas como la autoevaluación, el automonitoreo, la planificación y el uso de recursos" (p. 1) a través de la escritura del diario de clase. En la investigación se formulan varios objetivos, sin embargo, es el primero de ellos el que sirve de antecedente al presente estudio: "Qué información arrojan los diarios acerca del uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes" (Villalobos, 2007, p.2). En su informe final, Villalobos describe las estrategias metacognitivas que desarrollan los estudiantes a partir de la escritura del diario de clase. Así mismo, algunos puntos de la escala de evaluación con la que se valoraron los diarios, serán también tomados en cuenta en la presente investigación como herramienta de análisis de los datos, previa autorización del señor José Villalobos a través de un correo electrónico.

En esta investigación realizada en 2006 se analizan los diarios de 12 estudiantes inscritos en la asignatura Lectura y Escritura II, durante 17 semanas del semestre, incluyendo en el currículum un componente de entrenamiento de estrategias de aprendizaje (cognitivas y metacognitivas), que se desarrolló en las cuatro semanas iniciales. Los resultados surgen a partir de la triangulación entre las herramientas utilizadas para este fin: los diarios de los estudiantes, que fueron evaluados a través de una escala de evaluación diseñada para este propósito, un diario de campo

diligenciado por el docente, en el que describen detalladamente las actividades de cada sesión en el aula a partir de retomar las grabaciones hechas durante las clases y en tercer lugar, los documentos escritos durante el semestre por los estudiantes, que son consignados en el portafolio de clase.

Los resultados de esta investigación evidencian que los estudiantes que mostraron ser más competentes en lectura y escritura desde el inicio del curso utilizan de manera regular y acertada estrategias como la autorregulación y el monitoreo. Así mismo, estos estudiantes son más explícitos en sus apreciaciones sobre cómo ejecutan las tareas asignadas, hacen uso acertadamente de los recursos de enseñanza y escogen y planifican de manera apropiada la actividad posterior que les permite avanzar en el desarrollo de la labor académica. Concluye que los mejores estudiantes son los que aprovechan el entrenamiento previo en estrategias, lo que permite plantear la posibilidad de implementar este componente en cursos futuros.

Por otro lado, los estudiantes que mostraron ser menos competentes desde el inicio del curso y que no se motivaron durante el entrenamiento, tampoco lograron desarrollar de manera sustancial estrategias de aprendizaje que demostraran algún progreso. Se evidenció también que estos estudiantes son menos críticos con su forma de aprender y tienen más dificultad para expresar verbalmente o por escrito cómo realizaron la tarea asignada.

Finalmente, la escala de evaluación de las estrategias que se diseñó para evaluar el diario demostró ser una herramienta válida y confiable pues permitió identificar diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje que desarrollaron los estudiantes. El autor concluye que “cuando se les brinda la oportunidad a los estudiantes y se los motiva para que tomen control de su propio proceso de aprendizaje, ellos se arriesgan y se convierten así en escritores independientes y autónomos” (Villalobos, 2007. p.14).

4.2 ESTUDIOS EN EL ÁMBITO LOCAL

Un antecedente importante es el trabajo realizado por las profesoras Hernández y Vergara entre 2002 y 2003, cuyos resultados se publican en 2004. En este estudio, propuesto por el Grupo de Investigación en el aula del programa de Licenciatura en Lenguas extranjeras de la Universidad del Valle, las docentes se proponen dos objetivos principales, uno de los cuales sirve como marco de antecedentes a la presente investigación y tiene que ver con que el diario de clase puede ayudar al estudiante en el desarrollo de la “conciencia y comprensión de su proceso de aprendizaje” (Hernández y Vergara, 2004, p. 213).

A partir del análisis de 40 diarios de clase, las profesoras afirman que el ejercicio de escribir el diario propicia espacios en los que el estudiante reflexiona libremente sobre lo que está aprendiendo, así como logra manifestar sus observaciones sobre la clase, sobre sus compañeros y también sobre el maestro; esto a su vez le permite

desarrollar mayor confianza en sí mismo. También, “el diario cumple funciones importantes en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues brinda tanto a estudiantes como a profesores posibilidades de reflexión y de expresión” (Hernández & Vergara, 2004, p. 217). De esta manera, tanto estudiantes como profesores se convierten en observadores de su proceso como aprendices y también como enseñantes.

De acuerdo con el artículo, el diario de clase cumple con los objetivos planteados por la modalidad propuesta, la de *diario dialogado*, que permite al docente enterarse de aquellas situaciones que descompensan el proceso de aprendizaje y realizar ajustes sobre la marcha. Esta dinámica permite varias miradas sobre la práctica, ya que al profesor con frecuencia se le dificulta “percibir con objetividad el impacto que tiene en su audiencia” (Hernández & Vergara, 2004, p. 225). Finalmente, estas investigadoras concluyen que “el diario, tanto el del docente como el de los estudiantes, es un valioso instrumento de recolección de datos en la investigación en el aula” (p. 216).

Una investigación más reciente es la del profesor Alfonso Vargas en 2008 realizada con ocho estudiantes de Licenciatura en Lenguas extranjeras en la asignatura Investigación en el Aula II y con dos docentes del mismo programa en la Universidad del Valle. La investigación indaga por las concepciones y representaciones sobre la escritura, el sujeto escritor y su incidencia en la construcción de identidad a través de la escritura del diario.

Los resultados se obtienen a partir de la triangulación entre los diarios, las entrevistas y las encuestas realizadas durante el desarrollo del curso. El análisis permite concluir que en las instituciones ha regido una tendencia a continuar con el modelo de enseñanza tradicional, lo que ha sido transmitido a los docentes en formación; se observa también que la escritura y la investigación se han presentado como desvinculadas entre sí, por lo que el investigador recomienda reevaluar esta postura y profundizar en la articulación de ambos factores; se hace evidente la necesidad de "evaluar todo el componente de investigación en la formación de docentes en lenguas extranjeras" (Vargas, 2008, p. 121). La elaboración del diario permite a los profesores expertos y a los docentes en formación verse a sí mismos como docentes en ejercicio, por lo que se puede afirmar que el diario actúa como apoyo especial en la reflexión y toma de conciencia de la labor como enseñante. También, el diario orienta al profesor hacia la labor de investigador convirtiendo el aula en un laboratorio permanente, en el que se indaga por mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En relación con la utilidad del diario como herramienta para la reflexión en el aula, los textos demostraron que los estudiantes utilizaron este medio como un espacio en el que manifestaban sus dudas y reflexionaban sobre el proceso, permitiendo al docente monitorear el avance en el aprendizaje. Salvo algunas resistencias iniciales, el diario se convirtió para los participantes en la investigación en un verdadero instrumento "de la observación sistemática y de la investigación" (Vargas, 2008, p. 124).

4.3 ESTUDIOS LOCALES REALIZADOS SOBRE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN ESCRITURA ACADÉMICA

En atención a los diferentes problemas académicos que presentan los estudiantes al ingreso a la universidad, en 2007, las profesoras Esperanza Arciniegas y Gladys Stella López realizaron una investigación sobre estrategias metacognitivas en escritura académica en la Universidad del Valle. En esta investigación se puso a prueba un programa de estrategias metacognitivas en un grupo de estudiantes del curso Composición II en español del programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

La intervención de aula inició con encuestas metacognitivas de entrada y de salida sobre hábitos de lectura y de escritura y además con una prueba de escritura que evalúa los conocimientos que poseen los estudiantes sobre los procesos de composición de textos académicos. El trabajo final de aula es la construcción de un ensayo, labor que se realiza de manera colaborativa y que se escribe a lo largo del semestre atendiendo, además de los aspectos del contenido y la construcción del texto académico como tal, el propósito de la tarea, la construcción del lector idóneo para el texto y tener claros las estrategias y los procedimientos que se deben seguir para la correcta ejecución de las actividades académicas.

Además de las encuestas de entrada y de salida y de la prueba de escritura, la investigación se realiza también con la revisión del portafolio de los estudiantes en el

que deben estar consignadas las *fichas metacognitivas*, instrumentos de reflexión que cada estudiante debe redactar teniendo en cuenta tres aspectos puntuales de la clase: una primera ficha debe explicitar la reflexión sobre la lectura que realiza el estudiante como medio de indagación sobre el tema sobre el que va a escribir el ensayo, la bibliografía, las dificultades en dicha labor y cómo las resolvió. La segunda ficha metacognitiva debe dar cuenta de la clase en sí misma, los propósitos del trabajo en el aula y la metodología empleada. Finalmente, en la tercera ficha metacognitiva se revisa y valora el trabajo en grupo, la escritura colaborativa del ensayo, las dificultades que representa este ejercicio y la forma como se superan estos inconvenientes.

Los resultados de esta investigación arrojan luz sobre algunos aspectos que son por todos conocidos pero que no siempre se abordan de manera acertada. Una primera conclusión es que los problemas de aprendizaje en la universidad no necesariamente tienen un origen cognitivo sino que se deben a que el estudiante no asume su proceso de aprendizaje de manera consciente. La escritura en la universidad no es una labor sencilla y si el estudiante carece de la conciencia sobre sus propias estrategias para la construcción del texto académico ésta puede convertirse en una labor mucho más compleja. Una segunda conclusión es que a pesar del énfasis que se hace sobre el proceso de escritura como un trabajo que comprende diversos aspectos, entre otros sobre el aprendizaje de un tópico y sobre el propio desarrollo

como escritor, el estudiante sigue realizando la tarea solamente para cumplir con el pedido del profesor.

Así mismo, se concluye que el tiempo empleado para la intervención no fue el requerido para superar dificultades de tipo inter y extratextuales como mantener la idea fija en los propósitos de escritura del texto, la construcción del lector, la correcta consideración sobre el tipo de texto y el tipo de tarea. La solución a estos problemas necesita un proceso más dispendioso así como mayor tiempo en el aula y fuera de ella para la instrucción y la práctica.

Las fichas metacognitivas, por su parte, demostraron ser una herramienta útil en la reflexión de los estudiantes sobre su propio proceso, sobre el trabajo en clase y sobre el trabajo en grupo, permitiendo así un análisis de la metodología empleada para su reorientación en investigaciones futuras.

Finalmente, la investigación concluye que sí es productivo implementar un programa de estrategias sobre escritura académica, que los estudiantes sí experimentan un cambio en cuanto a sus hábitos de escritura y que la intervención de aula en este sentido abre espacios en los que el estudiante logra reconocer y controlar sus propios procesos cognitivos.

5. MARCO TEÓRICO

El proceso de composición comprende diferentes y variadas actividades mentales que debe realizar el escritor casi simultáneamente. Algunas de estas actividades, de acuerdo con Flórez y Cuervo (2005), son seleccionar el vocabulario, tomar decisiones sobre mecanismos de estilo, asegurar la coherencia y la lógica del texto, cuidar la ortografía, producir un texto claro y transparente, lograr un texto que tenga energía, cuidar la puntuación para comunicar significados y controlar la longitud del texto. Todo lo anterior requiere atención expresa por parte del escritor. En algunas ocasiones, el sujeto escribe sin percibir que todas estas actividades ocurren durante el proceso de composición. Así las cosas, la conciencia sobre este proceso facilita que el escritor identifique sus dificultades y las supere de manera acertada.

En este marco, las teorías sobre las que se basa el presente trabajo contemplan los modelos de composición escrita y algunos aspectos fundamentales sobre metacognición, así como sobre estrategias de aprendizaje y sobre escritura de diarios.

5.1 MODELOS DE COMPOSICIÓN ESCRITA

Hacia los años noventa surge una propuesta sobre el proceso de composición escrita de Scardamalia y Bereiter (1992) en la que plantean que existen dos clases de escritores: los escritores expertos y los escritores novatos. Los primeros pertenecen al modelo de composición inmadura o el modelo de "decir el conocimiento" (p.45) y

los segundos ejemplifican la composición de los escritores maduros o modelo de "transformar el conocimiento" (p.46). Lo importante de este modelo es que toma en consideración lo que ocurre con el conocimiento durante el proceso de composición.

De acuerdo con estos autores, el escritor *inmaduro* no necesariamente concibe un plan para escribir, ya que no tiene un objetivo pre-establecido en su escritura; este escritor escucha la asignación de la tarea, identifica elementos relacionados con el tópico y con el género textual y acude a su memoria para asociar dichos elementos y dar inicio a la redacción, sin asumir la escritura como un problema o, como la respuesta a un problema (Burón, 1997).

El escritor *maduro*, por su parte, a partir de la consigna, asume la tarea como un problema, realiza un análisis del problema estableciendo relaciones entre las ideas surgidas y se propone unos objetivos antes de empezar a escribir. Mientras escribe, este escritor logra tres objetivos: la redacción propiamente dicha, aprender sobre la temática y también aprender sobre la lengua.

La propuesta que se desprende de lo planteado por estos autores es que en la enseñanza se deben abrir espacios en los que el estudiante aprenda a pasar de ser un escritor inmaduro a ser un escritor experto, fase que alcanzará si logra *transformar el conocimiento* a través de la escritura. Sin embargo, el paso de *decir el conocimiento* a *transformar el conocimiento* no es un proceso simple pues requiere

de modificaciones y reacomodaciones a nivel cognitivo y es un trabajo que exige práctica y tiempo para obtener resultados.

Por su parte, Flower y Hayes (1996) presentan un modelo que contempla tres fases en el momento de enfrentar una tarea de escritura: *planificación*, *traducción* y *revisión*. En la etapa de *planificación*, el escritor se forma “una representación interna del conocimiento que utilizará durante la escritura” (Flower & Hayes, 1996, p.85). En esta etapa se conciben las ideas, se recupera información sobre la temática, se plantean los objetivos de escritura y se acude a la memoria para organizar el plan para escribir. Esta organización ayudará al sujeto a formar nuevos conceptos a partir de la jerarquización de las ideas lo que permite replantear o ampliar los objetivos iniciales, acciones “que a su vez pueden integrar contenido y propósito” (Flower y Hayes, 1996. P. 86).

En la fase de *traducción*, las ideas concebidas durante la planificación se convierten, gracias a la organización y a los objetivos propuestos por el escritor, en “lenguaje visible” (Flower & Hayes 1996, p.87). La redacción no es un proceso automático, razón por la que se debe atender de forma consciente a las diferentes tareas cognitivas que se necesitan para construir el texto. Finalmente, en la fase de *revisión*, intervienen dos subprocesos: la *revisión* propiamente dicha y *la evaluación*. En la *revisión*, que debe ser un proceso consciente y permanente durante la ejecución de la tarea, el escritor lee lo que ha escrito con el fin de evaluar si se está logrando el

propósito, corregir y reescribir. En cuanto a la *evaluación*, ésta se puede realizar tanto de manera deliberada, en distintos momentos, como surgir de la necesidad de evaluar el proceso en general para revisar el trabajo realizado y se puede enfocar en algunos momentos sobre el texto escrito y en otros sobre las ideas que permanecen en el pensamiento y que no aparecen expresados por escrito. Vale aclarar que estos procesos no son lineales sino recurrentes y que el escritor vuelve sobre cada uno en diferentes momentos de la construcción del texto.

5.2 ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

En el contexto académico, en el que se lee y se escribe para aprender, el estudiante se encuentra ante la labor de construir un determinado tipo de texto que posee características especiales no solo por el tópico tratado sino también por las exigencias de la tarea. Es entonces cuando el estudiante acude a sus conocimientos previos sobre escritura pero descubre que lo aprendido en la escuela no es suficiente para alcanzar un óptimo rendimiento en el aula universitaria. Lo anterior obedece a que en la mayoría de las escuelas se espera que el saber sea reproducido y no aplicado. Una de las causas de la extrañeza que manifiestan algunos estudiantes al llegar a la academia es que en el contexto escolar se les ha enseñado que el saber es verdadero o falso y se encuentran con que en la universidad pueden proponerse diferentes miradas sobre un mismo fenómeno. Esta confusión se evidencia en los trabajos escritos de los estudiantes, en los que se percibe que ignora que el texto

emergente se construye sobre la base de conocimientos previos, que se escribe para aprender además de comunicar y que en esta actividad cuenta de manera definitiva el ejercicio de lectura. En la mayoría de los casos, el aprendiz no es consciente de que en la universidad la lectura debe realizarse de manera más profunda y que una sola lectura del texto en cuestión no ofrece la información necesaria para el análisis que se requiere. De esta manera, el estudiante construye el texto emergente sobre la base de las ideas que aprehende en una lectura superficial y, posteriormente, se encuentra con que dicho análisis no es correcto, es calificado con una nota baja y se encuentra en una situación de desventaja y decepción frente a las expectativas que tenía cuando ingresó a la universidad.

Surge, entonces, la necesidad de implementar un espacio en el que se instruya al sujeto en los procesos de lectura y de escritura académicas. Carlino (2005) afirma que la alfabetización académica es “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p.13). En concordancia con esta afirmación, es necesario orientar a los estudiantes en la construcción del conocimiento a través de la escritura, puesto que en la academia los modos de leer y de escribir no son iguales en todos los campos de aprendizaje. La autora explica que la propuesta de la alfabetización académica no es reparadora de las falencias con que llega el estudiante a la universidad, ya que no se trata solamente de compartir un saber específico, sino también de abrir espacios en

los que el sujeto pueda sentirse partícipe de la cultura académica y comprender y comunicarse en un discurso especializado, en el entendido de que se encuentra en un contexto en el que se lee y se escribe para aprender.

En su trabajo de 2004, Carlino analiza cuatro dificultades en la enseñanza de la escritura académica en la universidad. La primera es la dificultad que tiene el estudiante para crear al lector, tener presente su nivel cognitivo, sus limitaciones en cuanto al problema planteado y el hecho de que el saber se produce en contextos académicos compartidos por los interlocutores – quien escribe y sus lectores-. El segundo problema es que el escritor desconoce el potencial epistémico de la escritura “que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, 2004, p. 411). De esta manera, el sujeto ignora o anula el poder de la escritura como estructuradora del propio pensamiento. Un tercer aspecto que Carlino presenta como dificultad en la escritura es que el aprendiz analiza solo la parte superficial del texto emergente pues percibe la revisión como un procedimiento para corregir asuntos relacionados con la ortografía o con la sintaxis pero no como una forma de volver sobre sus propios pensamientos, revisar el conocimiento construido y readecuar el texto para desarrollar mejor las ideas ya expuestas.

Finalmente, el último factor descrito por la autora es el hecho de que el estudiante se documenta lo suficiente sobre el tema, tiene una amplia bibliografía, pero posterga la construcción del texto hasta el último momento, lo que le resta tiempo para una

planeación del escrito y, por supuesto para una revisión a fondo, que permita una real conciencia del proceso de construcción del texto académico. Esto puede deberse, entre otros aspectos, al temor a la página en blanco, al desconocimiento de las demandas de la tarea en torno al contenido o a una confusión con respecto al tipo de texto que debe construir. Sobre este tema, Creme y Lea (2003) opinan que para el sujeto "puede ser bastante intimidante sentarse frente al título de la tarea asignada, preguntarse qué significa, organizar los pensamientos e incorporar al trabajo lo que ha leído sobre el tema" (p. 17).

Carlino (2004) concluye que las dificultades analizadas no necesariamente corresponden a los denominados por algunos teóricos "escritores inmaduros" o principiantes, pues también se presentan en estudiantes de semestres avanzados e incluso en los posgrados. Al analizar los puntos convergentes entre los estudios referidos en su artículo, la autora menciona, en primer lugar, la problemática presente entre los estudiantes universitarios y la escritura académica y en segundo lugar, la actitud del docente al proponer una tarea de escritura en el aula universitaria. En lo que se refiere a las dificultades de los estudiantes para desarrollar una tarea de escritura, afirma que dichas dificultades se deben, entre otros aspectos, al desconocimiento de actividades que debe realizar el escritor, tales como:

Escribir con la conciencia del lector, revisar sustantivamente lo escrito transformando el saber de partida, darse tiempo para armar y desarmar textos y pensamientos, tolerando la angustia de la indefinición por lo que

todavía no está construido, postergando la fragua de lo escrito pero empezando temprano a ensayar y a descartar ideas con ayuda de la escritura (p. 324).

En cuanto a la actitud del docente, la autora afirma que se debe tener presente que los estudiantes universitarios se encuentran en una doble condición como aprendices, en el sentido de que son aprendices de los conceptos inherentes a su programa académico y, además, deben aprender sobre la lectura y la escritura en la universidad. Una manera de que el docente facilite que estos procesos se realicen de forma acertada y productiva es reconsiderar el tiempo que destina para la escritura, las herramientas que ofrece a los estudiantes, las reformulaciones de la consigna y la creación de espacios que promuevan la reescritura del texto emergente.

Sobre la escritura académica, Castelló (2007) afirma que escribir en la universidad es un proceso que debe ser situado y que se debe ceñir a los parámetros propuestos por la academia y la situación de comunicación y se construye como respuesta a los textos existentes y posteriores sobre el mismo tema. Esto último otorga al texto su carácter de texto abierto, es decir, que espera ser replicado por el propio escritor o por otros. En este sentido, el estudiante necesita de un par académico experto, para decidir, entre otros aspectos, cómo y hasta cuándo ejecutar la redacción y reconocerse así como par activo de una comunidad y de una cultura, ya que la escritura es también una práctica social.

De acuerdo con las autoras mencionadas, estaríamos hablando también de “repensar” la enseñanza de la lengua en la universidad, pues el estudiante debe enfrentarse con nuevas formas discursivas que obligan a un repaso más profundo de los conocimientos que tiene sobre su lengua materna, ahora orientados al campo del saber en el que se encuentra inscrito. Esta situación le asigna una triple condición de aprendiz: de su lengua materna, de su disciplina profesional y de los modos de escribir que le son propios.

En este marco, el profesor universitario se encuentra en la posición de orientador, debe generar espacios en los que se socializa y discute sobre el contenido de los textos existentes relacionados con el tópico a tratar, convoca los conocimientos previos del estudiante, motiva el planteamiento de objetivos respecto a la tarea y prepara al estudiante para hacer un aporte al conocimiento a partir de la construcción del nuevo texto. La alfabetización académica, de acuerdo con las autoras citadas, puede resumirse como “un dilatado proceso de aculturación, por el cual se accede a las diversas prácticas sociales de producción e interpretación de textos” (Castelló, 2007, p. 121).

5.3 ESCRITURA DE DIARIOS DE CLASE

La escritura es una actividad que coexiste con el ser humano, aunque fuera del contexto académico se encuentra alejada de la experiencia vital del sujeto o, por lo menos, ocupa un lugar diferente al de la lectura. Los seres humanos leen de manera

casi que permanente: los avisos publicitarios, los documentos de trabajo, los documentos oficiales, etc.; sin embargo, el ejercicio de la escritura está relegado a contextos académicos o virtuales y el individuo considera que escribir es una labor que se realiza únicamente por pedido expreso de un experto y, solo por la calificación. El sujeto ignora, entonces, “el poder de la escritura como instrumento para pensar” (Castelló, 2007, p. 93) y a partir de esto producir conocimiento. Es posible que la dificultad en la composición de textos se presente porque, como afirman Creme y Lea (2003) “escribir es una manera específica de usar el lenguaje” (p. 17). Por lo anterior, la preparación para las labores de escritura es necesaria, sin embargo, debe ser orientada de manera que el estudiante se sienta motivado a la realización del trabajo y, lo más importante, se visualice como parte del proceso mismo de composición en la medida en que tenga las ideas, los objetivos y el plan claros durante el proceso de escritura.

Desde tiempos antiguos, uno de los documentos que por tradición ha motivado el ejercicio de escritura es el diario o bitácora. Usualmente, cuando se habla de diario se remite al texto que escribían algunos adolescentes, más mujeres que hombres, en el que se consignaban comentarios sobre la vida cotidiana y el amor. Por esta razón, no es extraño que cuando se plantea el diario de clase haya alguna resistencia por parte de los estudiantes, especialmente los caballeros, pues el referente no es muy atractivo e inicialmente no comprenden el objetivo sobre el que se va a trabajar en el aula.

El concepto de diario recibe varias acepciones y de las tantas consultadas, la que más se aproxima al marco planteado en la presente investigación es la propuesta por Porlán y Martín (1991), quienes afirman que el diario es un “recurso metodológico nucleador” (p. 19), ya que en él convergen los elementos que intervienen en el conocimiento. Así mismo, el diario convoca la reflexión sobre diversos aspectos y de esta manera, favorece en el sujeto el desarrollo de estrategias de descripción, de análisis, de explicación, así como del proceso de reflexión. Además, la construcción del diario propicia “el desarrollo de capacidades de observación y categorización de la realidad” (Porlán y Martín 1991, p. 22). De acuerdo con estos autores, el diario facilita no solo la interacción en el aula de clase y la toma de decisiones en relación con los cambios que se han de realizar sobre la marcha sino que también puede llevar al profesor a modificar las concepciones que posee sobre la educación y sobre la realidad en el aula, ya que la reflexión en el diario puede actuar como una lupa bajo la que se observa la clase. De este modo, el docente puede sentirse motivado a tomar decisiones para mejorar y o superar obstáculos que se presenten durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El diario también puede ser un instrumento para que el docente planee o reoriente los contenidos curriculares en favor del aprendizaje colectivo. El diario muestra que en el aula no es posible predecir los resultados porque no se trabaja con estándares preestablecidos, sino con seres humanos que poseen diferentes niveles de conocimiento; saber cuáles son las dudas que subsisten luego de las explicitaciones aportadas en el aula permite reelaborar el programa del curso, replantear nuevas

actividades para fortalecer el aprendizaje y proponer nuevos objetivos en favor de este proceso. Porlán y Martí (1991) sostienen que el diario puede actuar como catalizador de la subjetividad del profesor, la cual actúa como un obstáculo para analizar las causas de las dificultades en el aprendizaje de sus estudiantes y afirman que “la dificultad para solucionar determinados problemas del aula estriba en el hecho de que los profesores tenemos por cierto lo que no son más que creencias y suposiciones” (p.30). Finalmente, los autores señalan que la escritura del diario debe reflejar “acontecimientos, situaciones, frases y comentarios de la vida del aula con el objetivo de ir construyendo una visión más objetiva y compleja de nuestra realidad” (Porlán y Martín 1991, p.65).

5.4 LA METACOGNICIÓN

Como se mencionó antes, la llegada del estudiante a la universidad evidencia la problemática presente en la mayoría de los colegios en los que se privilegia el producto y no el proceso en el aprendizaje. En la academia, sin embargo, se propone que el aprendizaje sea un proceso en el que el producto, ya sea una tarea de clase, una monografía o una tesis, sustente la adquisición de nuevos conocimientos que a la vez sirvan de punto de partida para nuevas miradas sobre el tema en cuestión. Lograr esto no es fácil, puesto que, como se explicó antes, la inserción del sujeto en el contexto universitario algunas veces es una experiencia que supone más dificultades que aciertos en el aprendizaje. Para realizar las tareas académicas de forma acertada y productiva, el estudiante debe tomar decisiones sobre aspectos

propios de la naturaleza del ejercicio, entre otras, cuestionarse qué es lo que se le pide que haga, cómo debe dar respuesta a este pedido, revisar la información que posee sobre la tarea y sobre el tema, identificar los aspectos sobre los que no tiene claridad y saber cómo aclarar dichas dudas. La realización de éstas y otras actividades en el momento de ejecutar una tarea académica convoca una serie de acciones cognitivas que el estudiante, la mayoría de las veces, realiza de manera inconsciente.

La conciencia en el aprendizaje compromete actividades de control y de regulación del propio proceso de adquisición del conocimiento que permiten al sujeto tomar decisiones acertadas en el momento de realizar la tarea. Estas decisiones son, entre otras, identificar el propósito de la tarea, "tener presente" dicho propósito, fijar objetivos para la realización de la actividad, pensar en un posible lector, identificar algún error que se haya cometido, revisarlo, evaluarlo y corregirlo. En este proceso, el individuo se reconoce como aprendiz al tomar conciencia de sus potencialidades y de sus limitaciones, lo que le permite planear estratégicamente los pasos que debe seguir para ejecutar satisfactoriamente la tarea académica. Este comportamiento deliberado y estratégico en el aprendizaje se conoce como *metacognición*.

El término *metacognición* está compuesto por el prefijo *meta* que significa "ir más allá" y *cognición* que se refiere al conocimiento. De acuerdo con lo anterior, metacognición significa "ir más allá del conocimiento". En este orden de ideas, los

estudiosos sobre la metacognición coinciden en definirla de manera general como el conocimiento y la regulación de nuestros propios procesos de aprendizaje. Uno de los pioneros en el estudio de la metacognición es Flavell quien plantea que el conocimiento metacognitivo “se refiere al segmento del mundo de conocimientos adquiridos que tienen que ver con temas cognitivos” (Flavell, 1996, p.158). Flavell explica que no es un conocimiento teórico del mundo sino que se enfoca en cómo funciona la propia mente en la resolución de algún problema. Este conocimiento se acumula a través de la experiencia y se guarda en la memoria a largo plazo. El autor explica que los conocimientos metacognitivos pueden subdividirse a su vez en tres tipos de conocimientos: “conocimiento sobre las personas, conocimiento sobre la tarea y conocimiento sobre las estrategias” (p. 158).

De acuerdo con Flavell (1996), el *conocimiento sobre las personas* orienta al individuo a reconocerse a sí mismo y a reconocer a los demás en sus potencialidades y en sus limitaciones en cuanto a sus procesos cognitivos, así como a reconocer que cada ser humano posee diferentes niveles cognitivos y, por consiguiente, procesa el aprendizaje de manera distinta. Este *conocimiento personal*, denominado por Mayor, Suengas y Gonzáles (1993) *conocimiento intraindividual*, incluye saber sobre el propio funcionamiento en determinadas tareas cognitivas. Reconocer, por ejemplo, que preferimos leer y comprender un texto que resolver un problema matemático. Así mismo, este conocimiento permite reconocer que otra persona está más o menos capacitada que nosotros y la razón por la que se presenta esta situación; Mayor,

Suengas y González (1993) citan como ejemplo la siguiente reflexión: “soy más lista que María pero ella presta más atención” (p. 97).

De acuerdo con Flavell (1996) el *conocimiento sobre la tarea* comprende, por un lado, la comprensión y valoración de la información que se posee sobre una determinada actividad académica y la naturaleza de la información que debe consultar para la resolución del problema, por ejemplo, si la temática es compleja, si dicha información es suficiente o no, etc. En segunda instancia, también se enfoca en identificar la complejidad de la tarea en sí misma, poder reconocer si se poseen las estrategias para su realización, si ya se realizó una tarea semejante o si presenta mayores dificultades que tareas precedentes. Así, si el sujeto reflexiona que los conocimientos y la información que posee no alcanzan a cubrir los requerimientos de la actividad, deberá acudir a nuevas fuentes de información para lograr los objetivos propuestos y seguramente reestructurar o establecer nuevos objetivos.

Finalmente, el *conocimiento sobre las estrategias* tiene que ver con el reconocimiento de la utilidad de determinadas decisiones en la resolución de un problema cognitivo. Al respecto, Flavell (1996) hace mención de dos clases de conocimiento: *el conocimiento declarativo* y *el conocimiento procedimental*. El conocimiento declarativo (saber qué), permite tomar decisiones alrededor de lo que se conoce sobre el tema. Una vez definido este conocimiento, se procede a aplicar la estrategia adecuada para resolver el problema. Reconocer y aplicar la estrategia implica poseer

un *conocimiento procedimental* que se refiere a *saber cómo*, es decir, identificar el modo como se va a realizar la actividad y, así mismo, controlar la intervención de dicha estrategia, controlar si se está alcanzando el objetivo, regular el proceso, evaluar si se tomó la decisión acertada y cambiar la decisión si es necesario.

Un aspecto de la metacognición relacionado con la actividad cognitiva es lo que Flavell (1996) denomina *experiencias metacognitivas*. Un ejemplo propuesto por este autor es “darse cuenta repentinamente de que uno no está entendiendo lo que acaba de leer” (p.162). Tomar conciencia de que existe un obstáculo en el proceso de aprendizaje le proporciona al sujeto un conocimiento de la propia cognición que conlleva a la toma de decisiones que, en el ejemplo citado, pueden ser la relectura o seguir leyendo con la intención de encontrar si se aclara el problema más adelante, retomar lo que ya se entiende para reelaborar el concepto principal, etc. Estas actividades permiten al individuo controlar y regular su propio aprendizaje. Flavell concluye que “cualquier conocimiento metacognitivo que uno haya adquirido afecta y da forma a las experiencias metacognitivas” (p.162). Así mismo, durante la realización de una tarea cognitiva, las experiencias metacognitivas y el conocimiento metacognitivo interactúan entre sí e influyen en la ejecución de las actividades cognitivas.

Sobre las *experiencias metacognitivas*, Burón (1997) explica que una experiencia metacognitiva se presenta en un lector como “una especie de sorpresa que le sirve

de señal de que no ha entendido y esto le lleva a actuar para remediar el problema” (p. 59). Por su parte, Mayor, Suengas y González (1993) afirman que las experiencias metacognitivas pueden presentarse como “la sensación de ansiedad que se experimenta cuando no entendemos las instrucciones que alguien nos da o la sensación de satisfacción cuando descubrimos la solución de un problema” (p. 98-99).

De lo anterior se deduce que la constante interacción entre el conocimiento metacognitivo y las experiencias metacognitivas apoya procesos de control y de autorregulación en el aprendizaje. El control se ejerce a partir de actividades anteriores y posteriores a la realización de la tarea. Estas actividades están relacionadas con la planificación, monitorización y evaluación de los resultados. De acuerdo con Mayor, Suengas y González (1993) el control contiene dos subcomponentes relacionados entre sí que son el *autocontrol* y el *control ejecutivo*. El primero, según los autores, ha sido abordado desde diferentes perspectivas teóricas que no permiten una idea clara sobre su naturaleza y aplicación. El segundo subcomponente, el *control ejecutivo*, se refiere a la acción dirigida a una meta y a la supervisión de las actividades necesarias para alcanzar esta meta. De manera más específica, Burón (1997) denomina *control* a la regulación de la actividad mental, para lo que es necesario: “a) planificar la actividad mental antes de enfrentarse a una tarea, b) observar la eficacia de la actividad iniciada y c) comprobar los resultados” (p.15). Así, conocimiento metacognitivo y autorregulación son aspectos constitutivos de la metacognición (Burón, 1997). Se habla de aprendizaje autorregulado cuando el

sujeto controla su propia manera de aprender, es decir, es un aprendiz activo y dirige su propio aprendizaje de forma deliberada al hacer uso de estrategias adecuadas para resolver el problema propuesto por la tarea académica.

Sobre el conocimiento metacognitivo, Burón (1997) afirma que es el conocimiento que posee el sujeto sobre la manera como opera la propia cognición en el momento de realizar una tarea académica. Dado que en la academia las actividades giran en torno a la lectura, la escritura, la comprensión, la comunicación, etc., conocer sobre la manera en que se realiza cada una de estas actividades forman el conjunto de "metas" que configuran la metacognición: "metamemoria, meta-atención, metalectura, metaescritura, metacompreensión, etc." (p.11). A continuación se explica brevemente cada uno de estos elementos:

1. La *metamemoria* es el conocimiento que posee el sujeto sobre su propia memoria, su capacidad de memorizar, las operaciones mentales que debe hacer para memorizar y recordar, tener presente las cosas que le son fáciles de olvidar y ejecutar acciones para evitar el olvido. Así mismo, el sujeto debe reconocer la diferencia entre la memoria visual y la auditiva y lo que debe hacer para recordar lo que ve (mira) y lo que oye (escucha).
2. La *meta-atención* es "el conocimiento de los procesos implicados en la acción de atender" (Burón, 1997, p.11), es decir, reconocer el objeto de atención, identificar las operaciones mentales que se deben realizar para atender, fijar objetivos para la atención, identificar los factores distractores y eliminarlos para fijar la atención en lo que se requiere.

3. La *metalectura* se refiere al conocimiento que posee el individuo sobre la acción de leer, para qué se lee, juzgar si la lectura es fácil o difícil, si el tema es afín al interés personal o, por el contrario se encuentra alejado del gusto del sujeto. Además, se deben tener claros los propósitos para realizar la lectura, por ejemplo, si se lee por diversión o para preparar un examen. También, la metalectura exige fijar objetivos de lectura, controlar la acción de leer y regular el proceso al tomar decisiones cuando se presenten dificultades en el desarrollo de la actividad.
4. La *metaescritura* tiene que ver con el conocimiento de las actividades cognitivas que se deben poner en marcha para lograr la construcción del texto académico. Así mismo, el escritor debe tener claro el propósito de la escritura, fijarse objetivos en el desarrollo de la actividad, monitorear permanentemente el proceso seguido "tomar medidas correctoras (tachar y volver a escribir)" (Burón, 1997, p.13), evaluar si está realizando la tarea de manera acertada, etc. De acuerdo con el autor, concluir luego de la evaluación del proceso que el texto debe ser reescrito y proceder a realizar los ajustes necesarios, evidencia un desarrollo de la metaescritura.
5. La *metacomprensión* se entiende como el conocimiento que se tiene sobre la propia comprensión, es decir, cómo se comprende, cuál es la finalidad de comprender, las dificultades que se tienen para comprender y hasta qué punto se comprende algo; además, cuáles aspectos del objeto que se debe comprender no están claros reconocer la diferencia entre comprender y otras

actividades cognitivas como memorizar, etc. De acuerdo con Burón “Si no conociéramos nuestra propia comprensión y sus límites no nos daríamos cuenta, al leer, de que no hemos entendido una frase o un párrafo y como consecuencia, no se nos ocurriría volver a leerlos” (1997, p.13).

En el marco antes descrito se observa la metacognición como el conocimiento que posee el sujeto sobre sus operaciones mentales en el momento de realizar una tarea: qué operaciones se deben realizar, cómo se realizan, cuándo se debe usar una u otra, qué factores intervienen en la realización de la actividad, etc. El presente marco teórico se sustenta en los cuatro componentes de la metacognición mencionados por Mayor, Suengas y González (1993): los objetivos cognitivos, las experiencias metacognitivas, el conocimiento metacognitivo y el uso de estrategias. A la luz de estos componentes se analizan los resultados de la presente investigación.

5.5 METACOGNICIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En el proceso de aprendizaje intervienen diferentes factores que promueven acciones para llegar a la obtención de los objetivos propuestos. Estas acciones reciben el nombre de *estrategias*. El término es referenciado en diferentes campos tanto del saber como del hacer (por ej.: en el comercio y en entrenamientos militares), generando, si se puede decir, una “polisemia” en torno a la palabra, definida de manera general y adecuada a la labor a la que se hace referencia.

En el campo del aprendizaje, una estrategia "sería un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, que consiste en seleccionar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para cumplir un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones educativas en que se produce la acción" (Monereo, 1997, p.34). Así las cosas, las estrategias son acciones deliberadas, es decir, que son ejecutadas conscientemente por el individuo en una situación social específica, en el caso del aprendizaje, en la ejecución de una tarea académica. El uso de estrategias permite al aprendiz controlar y regular su propio aprendizaje. De acuerdo con Zimmermann (1989) citado por Mateos (2001) "uno de los rasgos característicos del aprendizaje autorregulado es el uso que hace el sujeto de las estrategias con el propósito de optimizar su aprendizaje" (p.44).

Acerca de las estrategias, Flavell (1996) establece una diferencia básica entre estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas: las estrategias cognitivas intervendrían para cumplir los objetivos en cualquier empresa cognitiva. Por su parte, la función de las estrategias metacognitivas es "proporcionar información sobre la empresa o el propio progreso en ella" (Flavell, 1996, p.160). Como ilustración de lo anterior, Mayor, Suengas y González (1993), presentan como ejemplo de estrategia cognitiva el hecho de repetir palabras de una lista con el objetivo de memorizarla y como ejemplo de estrategia metacognitiva "evaluar si sería mejor repetir o clasificar las palabras para memorizar la lista en el menor tiempo posible" (p.98). Las estrategias cognitivas mejoran el resultado de la

actividad cognitiva y favorecen el almacenamiento de la información para que pueda ser retomado cuando se necesite. Las estrategias metacognitivas, por su parte, “se emplean como medios para planificar, supervisar, regular y evaluar la aplicación de estrategias cognitivas” (Mateos, 2001.p.45).

Sobre las estrategias metacognitivas, Arciniegas y López (2007) afirman que “son fundamentales para el proceso de la escritura porque permiten al escritor hacer conciencia de las operaciones necesarias para la recopilación, producción y evaluación de la información necesaria para construir un texto, a la vez que le permiten planificar, controlar y autorregular su producción” (p.31). Esta toma de conciencia sobre la actividad permite al sujeto controlar su forma de aprender, regular su propio aprendizaje y adquirir un comportamiento metacognitivo que opera a favor de su propio proceder como aprendiz en la comunidad académica.

En este marco, un individuo estratégico, que actúa metacognitivamente, es aquel que, de manera consciente, toma decisiones para resolver un problema en el desarrollo de una actividad académica en interacción con la toma de decisiones. El estudiante estratégico debe regular y controlar los aspectos puntuales de la tarea, tomar en cuenta los progresos en el desarrollo de la misma, monitorear si el camino seguido es el correcto y cambiar de dirección para reorientar el proceso. Así mismo, el sujeto debe preguntarse si la decisión tomada es la correcta y ajustar las acciones o abandonar el procedimiento si lo considera necesario, todo lo anterior en pos de los objetivos propuestos.

6. PROPUESTA METODOLÓGICA

6.1 TIPO DE ESTUDIO

Este es un estudio descriptivo que se inscribe dentro de lo que se conoce como la investigación mixta (Sampieri, Fernández y Baptista, 2006), ya que la recolección de la información se realiza a partir de instrumentos de corte tanto cualitativo con el cuestionario y los diarios de clase, como de corte cuantitativo con las encuestas y la rejilla evaluativa de los diarios de clase. Esta rejilla evaluativa es una adaptación de la implementada por Villalobos (2007) en su investigación y se reajustó de acuerdo con los resultados del presente trabajo, luego de la sistematización de los datos que permitió elaborar las categorías con las que se analiza la información. Finalmente, el análisis de los datos propiamente dicho se realiza a través del programa SPSS.07, que permite observar, a partir de gráficos, los resultados obtenidos.

6.2 MARCO CONTEXTUAL

La investigación se realizó mediante la implementación de una intervención de aula en dos cursos de español en la Universidad del Valle, durante el segundo semestre académico del año 2010. Como parte de la formación profesional, todo estudiante de pregrado debe demostrar un nivel aceptable de conocimiento sobre el español. Para esto tiene dos posibilidades: aprobar el *examen de clasificación de español* y, si el estudiante no aprueba o decide no presentar el examen, debe cursar un nivel de

español que está diseñado como parte del ciclo de fundamentación hasta el cuarto semestre, pero que el estudiante puede matricular en cualquier semestre académico durante el desarrollo de su formación profesional.

6.3 POBLACIÓN MUESTRA DEL ESTUDIO

El estudio se realiza con la totalidad de los asistentes, conformada por 56 estudiantes (hombres y mujeres) de entre 17 y 30 años de edad, matriculados en dos cursos de español (grupos 01 y 08), de los programas de Ingeniería y de Artes Visuales respectivamente. Para la muestra final se seleccionaron 16 sujetos, ocho de cada curso.

Para la selección de la muestra se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: la asistencia, la puntualidad y la participación en clase. Durante el desarrollo de las sesiones, la socialización en público del diario de clase fue perfilando aquellos textos que evidenciaban un seguimiento certero de la consigna de escritura del diario. La consigna que orienta la actividad se retoma literalmente de la propuesta por Villalobos (2007): en el diario de clase los estudiantes deben registrar “todas las actividades que implican contacto con la lengua y las prácticas que según ellos podrían ayudarlos a mejorar el manejo de la lengua escrita” (p.2). Sobre esta consigna se realizaron varias reformulaciones en la medida en que surgían dudas en el aula de clase.

6.4 DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

El curso de español presenta contenidos en atención a tres tópicos principalmente: la gramática de la lengua, la lectura y la escritura académicas y la investigación. La propuesta de los tres componentes en este orden obedece a que los estudiantes, por lo general, si bien ingresan a la universidad con un conocimiento básico de su lengua materna, este conocimiento no se hace evidente en la realización de sus tareas académicas. Debido a que el curso se enfoca en el uso adecuado del español, ahora en el contexto universitario, se hace énfasis en la lectura y la escritura de textos relacionados con su programa académico. Así mismo, las actividades de investigación, tales como búsqueda de información, preparación de fichas de lectura, etc. concatena los tres componentes. Miras y Solé (2007) afirman que en el contexto universitario el estudiante aprende y comunica a través de actividades de lectura, de escritura y de investigación ya que éstas son “actividades interdependientes y estrechamente relacionadas” (P.85).

En cuanto al desarrollo de los contenidos propuestos sobre los aspectos gramaticales del español, los estudiantes deben organizarse en pares para exponer temas como el sustantivo, el adjetivo, las preposiciones, las conjunciones, la ortografía, etc., ejemplificado la presencia de cada categoría gramatical y su función en un texto académico. En relación con la lectura, se presentan artículos o informes de investigación sobre Ingeniería Eléctrica y Artes Visuales en cada curso, respectivamente. Sobre estos textos se trabajan aspectos como tipo de texto,

terminología especializada y desarrollo de ideas principales y secundarias para la construcción de párrafos. Por otro lado, en cuanto a la escritura académica, se da inicio a la redacción de un texto denominado *proyecto de aula*, que se describe más adelante, actividad relacionada con la investigación, pues los estudiantes deben consultar variadas fuentes de información para la construcción de un texto escrito. Esta actividad se realiza individualmente y debe contener: problema de investigación, objetivos y justificación. Los tres componentes, la gramática, la lectura y la escritura alrededor del proyecto de aula forman parte integral de la clase y se desarrollan a lo largo del curso.

La intervención se planeó sobre la base de 16 sesiones presenciales en el segundo semestre académico de 2010, con una intensidad de tres horas por sesión. Teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación, en una etapa preliminar se preparó el material necesario para la intervención de aula: las encuestas sobre hábitos de lectura (anexo 1A p. 189) y de escritura (anexo 1B, p.191), el cuestionario de autorreflexión sobre la escritura del diario de clase (anexo 2, p.193), la rejilla para evaluar el diario de clase (anexo 3, p.194) y los diferentes materiales que apoyan el programa del curso, los objetivos de aprendizaje, los contenidos y el marco teórico en el que se basa la propuesta curricular.

Debido a que en este caso el curso era objeto de investigación, los objetivos propuestos en el proyecto también fueron parte del programa de aula, razón por la que se informó a los estudiantes sobre los aspectos puntuales de la investigación, las

herramientas de recolección de los datos que se implementarían a lo largo de las sesiones, la grabación en audio de las clases, la eventual grabación en video de las mismas y la construcción del diario de clase por parte de los asistentes. La intervención se diseñó y se desarrolló de la siguiente forma:

6.4.1 PRIMERA ETAPA:

El día de inicio del curso, en el que se presenta el programa de clase con los objetivos que se proponen para el desarrollo de la asignatura, se presenta también la propuesta de la realización del diario de clase como un componente importante en el aprendizaje en el aula de español. Se aclara a los estudiantes que las sesiones van a ser grabadas en audio y eventualmente en video, con el objetivo de contrastar este material con el recogido por escrito en los diarios de clase durante el desarrollo del semestre.

En las primeras tres sesiones se hace énfasis en el contenido del diario de clase: el texto debe explicitar de qué forma el estudiante realiza diversas tareas académicas, qué problemas surgen durante el desarrollo de ellas y de qué manera resuelve dichos problemas para lograr éxito en su desempeño académico. Ante la resistencia de algunos estudiantes a escribir un diario de clase, en un principio se aceptan comentarios generales sobre la cotidianidad y sobre el desarrollo de tareas en las diferentes asignaturas de su programa académico. A partir de la tercera sesión, se especifica que la reflexión se debe enfocar en las actividades realizadas durante la investigación y la escritura del proyecto de aula de español.

En esta etapa de la intervención, se invita a los estudiantes a reflexionar sobre sus acciones cuando deben leer y escribir un texto académico. La reflexión sobre la lectura se realiza en la segunda sesión y se orienta a partir de una encuesta metacognitiva sobre hábitos de lectura (López y Arciniegas 2004. P. 67-69). Por otra parte, en la tercera clase se enfoca la reflexión sobre hábitos de escritura, esta vez a la luz de la encuesta metacognitiva sobre hábitos de escritura (Arciniegas y López 2007. P. 100-101).

6.4.2 SEGUNDA ETAPA:

Los resultados de las encuestas diligenciadas por los estudiantes al inicio del curso sirvieron para identificar aquellos aspectos sobre los que se debía enfatizar la instrucción para el cumplimiento de los objetivos propuestos. La lectura del diario en voz alta por parte de algunos estudiantes en cada sesión sirvió para que aquellos que aún no precisaban los comentarios que debían escribir, enfocaran su atención en la demanda de la tarea, que era reflexionar por escrito sobre su propio aprendizaje.

Así mismo, como parte del desarrollo de la asignatura, el estudiante reflexiona por escrito en su diario dentro y fuera del aula sobre el tema de investigación. Durante el curso se realizan dos revisiones entre pares del avance del proyecto, apoyados en criterios evaluativos específicos (Cassany 1997 y Castelló, 2007), con el fin de hacer la reescritura correspondiente y se discuten aspectos relacionados con la lengua materna como corresponde al aula de español. Finalizando esta etapa (en la semana

10), se presenta a los estudiantes el cuestionario, que indaga sobre la experiencia personal al escribir el diario de clase y que es la segunda herramienta de recolección de los datos de la investigación.

6.4.3 TERCERA ETAPA:

La permanente lectura y socialización del diario de clase por parte de los estudiantes hace posible que cada individuo se integre de manera activa en la construcción de su propio diario de clase; así mismo permite enfocar la reflexión en los aspectos relevantes del curso, de la investigación y de la escritura del proyecto de aula. Este macrocontexto (Mayor, Suengas y González., 1993) influye significativamente en la actividad cognitiva y permite al sujeto tomar decisiones sobre su forma de ejecutar el trabajo, y lo motiva a reorientar los objetivos iniciales en el desarrollo del ejercicio, en este caso, la reflexión sobre su aprendizaje en el diario de clase.

Finalmente, en la 15ª sesión se aplican de nuevo en el curso las encuestas sobre hábitos de lectura y de escritura, teniendo presente las respuestas a las encuestas de entrada. Posteriormente se abre un espacio para debatir de qué manera los estudiantes han modificado estos hábitos durante el desarrollo del curso. El debate concluye que, en mayor o en menor medida, la intervención afectó positivamente la manera de aprender de los estudiantes.

6.5 INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LOS DATOS

Para la obtención de los datos se utilizaron tres instrumentos: en primer lugar, encuestas sobre hábitos de lectura y de escritura presentadas al inicio y al final del curso; en segundo lugar, un cuestionario sobre la experiencia de la escritura del diario, que se implementó en la décima clase y el tercer instrumento es el diario de clase que se valora a la luz de las categorías presentadas en una rejilla, que, como se explicó, es una adaptación de Villalobos (2007). A continuación, se describen cada uno de los instrumentos utilizados para la recolección de los datos de la presente investigación.

6.5.1 LAS ENCUESTAS

El análisis preliminar de la encuesta de entrada, como se informó antes, sirvió para reorientar los objetivos de la intervención en pos de mejorar aquellos aspectos en los que se evidenciaban falencias. La encuesta de salida, por su parte, sirvió para confrontar los cambios que manifestaron los estudiantes en el tiempo transcurrido desde el inicio del curso hasta el final del mismo, una vez concluida la intervención de aula.

Descripción de los componentes de la encuesta metacognitiva sobre hábitos de escritura (Arciniegas y López 2007, p. 100-101) (Anexo 1B, p.191)

Aunque en la intervención se aplicaron dos encuestas, una sobre hábitos de lectura y la segunda sobre hábitos de escritura, de acuerdo con los objetivos de la presente investigación, solo se analizarán los resultados obtenidos en esta última. Para la realización del ejercicio, se incentiva a los estudiantes a reflexionar sobre las acciones que realizan cuando deben escribir un texto académico.

El primer componente de la encuesta, titulado *Antes de comenzar a escribir un texto académico*, consta de siete preguntas, en las que se indaga por el plan de escritura, lo que en términos de Flower y Hayes (1996) se conoce como el proceso de *planificación*. En este punto, el estudiante reflexiona sobre las decisiones que toma, los propósitos al escribir el texto, el tema sobre el que va a escribir, la forma cómo va a organizar el texto, la construcción del posible lector, la elaboración de un plan de escritura, la organización de las ideas y permite una última opción que puede ser estratégica en un momento dado: simplemente, empezar a escribir sin una planificación previa.

El segundo componente, denominado *Mientras estás escribiendo*, comprende diecinueve ítems en los que se pregunta al estudiante sobre sus acciones durante la redacción propiamente dicha, lo que Flower y Hayes denominan (1996) *traducción*.

En este punto, se indaga al estudiante sobre las metas y objetivos al escribir, la revisión permanente del plan de escritura, si continúa pensando en el lector, si toma decisiones al escribir de forma diferente según el tipo de texto, si indaga sobre la tarea, sobre las revisiones que hace el escritor durante la construcción del texto, sobre las dificultades que percibe al ejecutar la tarea y pregunta si el escritor busca un lector para su texto antes de realizar una última reescritura. En el tercer componente, denominado *Cuando estás escribiendo*, se indaga por los conocimientos previos del sujeto y su forma de interactuar en el momento de escribir un texto académico. El cuarto componente de la encuesta metacognitiva, cuyo propósito es que el estudiante reflexione sobre las acciones que realiza *cuando tiene dificultades con la escritura*, pregunta al sujeto sobre las siguientes acciones: si consulta un experto, si realiza ajustes al texto mientras escribe, si pospone estos ajustes para cuando termine la redacción o si hace caso omiso de los problemas que percibe al ejecutar una tarea de redacción.

El último componente de la encuesta, titulado *Escribes para*, pregunta al sujeto sobre el objetivo de su escritura: si escribe para saber más sobre su propia escritura, si lo hace para dar a conocer un saber, si es un recurso para manifestar una posición frente a un determinado tema o si escribe solo para cumplir con la tarea.

6.5.2 EL CUESTIONARIO DE AUTORREFLEXIÓN SOBRE LA ESCRITURA DEL DIARIO DE CLASE

Este cuestionario fue primero piloteado en el aula de la Maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle, durante las clases de la Línea de investigación¹ *Procesos metacognitivos en la lectura, en la escritura y en la construcción de conocimiento*, para tener un criterio más fundamentado de lo que podría ser viable en este trabajo de investigación. Durante este ejercicio, los integrantes del grupo sugirieron ajustes al contenido y, de esta forma, se elaboró el documento final que se presentó a los estudiantes en el aula de clase en la décima sesión. La consigna que orienta este ejercicio es que el estudiante debe reflexionar sobre sus percepciones cuando escribe el diario de clase. Cada respuesta debe ser explicada de la manera más clara posible. Para esta actividad se abre un espacio que ocupa la totalidad de la clase y posteriormente se discute sobre la experiencia de la reflexión a partir del cuestionario. Inicialmente, el cuestionario presentado a la población muestra de este estudio consta de doce preguntas (Anexo 2. Pág. 193). Con base en las respuestas de los estudiantes, se elaboraron categorías que permitieron analizar el proceso de escritura del diario de clase. El análisis de este instrumento de recolección de datos se presenta más adelante en el capítulo que sintetiza los resultados obtenidos.

¹ Grupo de investigación *Leer, escribir y Pensar* de la Escuela de Ciencias del Lenguaje.

6.5.3 EL DIARIO DE CLASE Y LA REJILLA EVALUATIVA

El diario de clase es el instrumento principal en el que se enfoca el análisis para este estudio, pues es el que da cuenta de las estrategias metacognitivas que logra desarrollar el estudiante durante el curso y se manifiesta en su reflexión escrita. Esta información se contrasta con la rejilla de evaluación de los diarios tomada inicialmente en su totalidad de la rejilla evaluativa de Villalobos (2007). Sin embargo, en la medida en que se sistematizaba la información, se hizo necesario realizar algunas modificaciones en la escala hasta obtener la versión final que se muestra en el presente documento (Anexo 3. P. 194).

La rejilla evaluativa de los diarios de clase se divide en categorías que permiten la observación puntual de los registros en los diarios:

La primera categoría, denominada *Actividades descritas en los registros*, permite evaluar cómo el estudiante hace uso de las oportunidades de escritura del diario para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, es decir, se evalúa si la reflexión se realiza solo sobre las actividades académicas o también sobre las actividades cotidianas.

La segunda categoría, referida a *La descripción de las actividades*, intenta evaluar el conocimiento que posee el estudiante sobre las características de la tarea, es decir, evidencia cómo el estudiante reflexiona sobre el conocimiento que posee sobre la lengua, sobre la tarea, sobre el tema, etc., al enfrentar un trabajo académico. Las

cinco subcategorías indagan por la forma como el aprendiz entendió la labor que debe realizar, si describe sus acciones de forma general o si hace una descripción detallada, si toma en cuenta los objetivos en la realización de la tarea y si reconoce las estrategias de que dispone para su ejecución.

La tercera categoría, denominada *Evaluación de los métodos, las actividades y los materiales*, indaga por el uso de las estrategias de autoevaluación y automonitoreo en la ejecución de una tarea académica. En este apartado se deben tomar en cuenta los materiales que el estudiante referencia como herramientas para la ejecución de la tarea, la evaluación que hace sobre la utilidad de dichos materiales, la evaluación sobre su propio desempeño y sobre lo que aprendió al realizar dicha labor académica.

En la cuarta categoría, denominada en la rejilla original como *Toma de conciencia del estilo / preferencias de aprendizaje* y que para efectos del presente estudio se señala, de acuerdo con Flavell (1996), como *Experiencias metacognitivas*, intenta dar cuenta de aquellas percepciones de los estudiantes frente a las dificultades y aciertos en su proceso de aprendizaje durante la realización de una tarea académica. También, se toma en cuenta el momento en el que el sujeto hace uso de una o varias estrategias durante la realización de dicha actividad académica.

En cuanto al *Uso de los recursos*, la quinta categoría, ésta indaga por las ayudas que el estudiante busca, además de lo que se analiza en el aula, para la realización de la tarea como fuentes bibliográficas, ayudas visuales y diferentes materiales. Esto forma parte de las variables del contexto (Mayor, Suengas y González, 2003) que influyen directamente en el aprendizaje del estudiante y, por lo tanto, en sus procesos metacognitivos.

En lo que se refiere a la categoría seis, *lo apropiado de las actividades de seguimiento*, evalúa la capacidad de los estudiantes de seleccionar y planificar sus actividades de aprendizaje, es decir, la autorregulación del aprendizaje. El estudiante autorregulado, puede reconocer una dificultad en su aprendizaje y, entonces, busca diferentes maneras de superar la dificultad para realizar el trabajo académico de forma acertada.

La categoría siete, que se refiere a las *estrategias metacognitivas para la construcción de textos académicos*, se agregó en su totalidad a la rejilla original a partir del análisis de los diarios de clase de la presente investigación. Se consideran doce estrategias metacognitivas en la escritura académica que evidentemente desarrollaron los estudiantes durante la construcción del diario de clase de español. Estas estrategias tienen que ver con la construcción del posible lector, tener claro el propósito de escritura, reconocer el tipo de texto que se va a construir, reflexionar sobre el tema sobre el que se escribe, hacerse una representación mental de la

tarea, planificar el texto, organizar las ideas para una mejor redacción, formular objetivos de escritura, reflexionar sobre la manera como se está redactando, revisar el proceso de escritura, reflexionar sobre la posibilidad de reescribir el texto y evidenciar varias revisiones y modificaciones del texto.

6.6 LA EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Aunque durante el curso se realizan diferentes actividades de acuerdo con los contenidos del programa antes descritos, la evaluación de la adquisición de estrategias de escritura académica se realiza, en primer lugar, con el diario de clase, información que se contrasta con el proceso de realización del proyecto de aula. En segundo lugar, como se dijo antes, también las encuestas de entrada y de salida sobre hábitos de escritura arrojaron información sobre los cambios que presentaron los estudiantes al final de la intervención de aula. Finalmente, el cuestionario de autorreflexión sobre la escritura del diario de clase que evidencia la percepción que tiene el sujeto sobre la actividad de reflexionar por escrito sobre su propia forma de aprender. Los instrumentos antes mencionados proporcionaron información sobre la adquisición de estrategias metacognitivas en la escritura académica, lo que permite precisar si el sujeto supera las dificultades que enfrenta en su propio aprendizaje desde el inicio y durante el desarrollo del curso.

Cabe aclarar que al inicio de la intervención se realiza un sondeo sobre lo que los estudiantes consideran un *problema* en el desarrollo de una determinada tarea

académica y lo que entienden por *solución*. En este orden de ideas, de manera general en el curso se considera *problema* cualquier imprecisión que se observe en el texto producido a nivel de palabra, oración, párrafo o del texto; también a las dificultades que perciba el escritor al redactar, por ejemplo, limitaciones para organizar las ideas, dudas sobre el tema, sobre el inicio del texto o sobre el uso de la lengua. Por otro lado, el sujeto comprende como *solución* el tipo de operación que debe realizar para resolver dicho problema en el texto escrito.

6.6.1 EL PROYECTO DE AULA

A continuación se describen las etapas en las que se realiza el proyecto de aula con el que se verifican las estrategias adquiridas por los estudiantes durante la intervención:

1. Cada estudiante debe revisar un tema relacionado con su programa académico sobre el que pueda investigar para escribir un texto que se denomina *proyecto de aula*. La docente deja claro que la investigación para la redacción de dicho texto es de orden documental, es decir, que durante el curso se seguirán las pautas para elaborar la pregunta, los objetivos y la justificación de dicha investigación, mas no se va a realizar trabajo de campo para aquellas propuestas investigativas que así lo requieran.

2. Una vez el estudiante haya investigado algunas fuentes de información, búsqueda que se realiza de acuerdo con Bleas, Santa Cruz, Thomsem y Utreras (2005) (Anexo 4, p. 197), socializa su propuesta verbalmente en el aula, presenta dos fichas de lectura sobre sus investigaciones y recibe la orientación para formular el problema de investigación.
3. Luego de que el estudiante formula la pregunta de investigación, la docente orienta las pautas para la construcción de un texto expositivo y se da inicio a la redacción del planteamiento del problema. Para esto, la profesora presenta a los estudiantes las características del texto que debe construir y sugiere un plan de escritura para dar comienzo a la redacción. Para la construcción del plan de escritura se toma como ejemplo un tema de investigación de uno de los asistentes. Luego se anima a los estudiantes a plantear una primera idea sobre dicho tema. Posteriormente, la docente propone que se amplíe dicha información redactando dos o tres ideas que hagan las veces de ideas secundarias. Luego de esto, cada estudiante realiza este ejercicio sobre su propio tema de investigación y posteriormente socializa la actividad y se aclaran dudas al respecto. Igualmente, en este espacio se discuten aspectos relacionados con la ortografía, los conectores textuales y demás aspectos relacionados con la lengua y con la temática de la clase.

Esta actividad se facilita ya que el contexto es compartido por la totalidad del grupo, al pertenecer a un mismo programa académico. En este punto, se hace énfasis en que estamos en la fase de *planificación* del texto (Flower & Hayes,

1996). Una vez construido el borrador, se realiza la primera revisión entre iguales: un par académico lee el trabajo del compañero de acuerdo con los planteamientos de Casanny (1997) para la revisión de textos escritos (véase tabla 1. P. 63). Posteriormente, el escritor atenderá las observaciones de su lector y reescribirá su texto para presentarlo a la docente en la siguiente clase.

4. Se plantean los objetivos de investigación: en este punto, durante las clases se vuelve a reflexionar sobre el tema y el problema, así como sobre la viabilidad de la investigación. Cada avance y nuevo hallazgo se socializa en clase. Así mismo, se abre un espacio en el que el estudiante que desee, presenta dudas o comenta sobre la experiencia de investigar o de escribir sobre el tema escogido. Los compañeros intervienen para hacer preguntas, aclarar dudas o aportar, de acuerdo con sus propias experiencias. La docente orienta la socialización como moderadora e interviene solo cuando lo considera estrictamente necesario. En cuanto a los registros en los diarios de clase, en este momento del curso se evidencian aspectos relacionados con la búsqueda de fuentes de información, también sobre la redacción del proyecto de escritura y la socialización de la experiencia en el aula de clase.
5. De acuerdo con el orden planteado en el programa de clase, en este momento del curso se trabaja sobre un texto argumentativo y cada estudiante da inicio a la escritura de la *justificación* de su investigación. Para esto, el estudiante debe partir de un plan de escritura que presenta una tesis, luego los argumentos que respaldan la tesis y finalmente, da inicio a la redacción del texto. Una vez escrita

la justificación, se realiza la segunda revisión entre pares, en esta ocasión, basados en los criterios evaluativos planteados por Castelló (2007) (véase tabla 2. P. 65). Como en la primera revisión, el escritor debe atender las sugerencias de su lector y reescribir el texto para presentarlo en la clase siguiente.

6. En la etapa final del curso, el estudiante retoma los diferentes avances presentados y reescribe totalmente el proyecto de aula con cada una de las partes, como se acordó desde la primera sesión: problema, planteamiento del problema, objetivos y justificación. Este es el documento final del curso y se entrega directamente a la docente en la 16^a. sesión. A modo de anexos, y para verificar el proceso de reescritura, el proyecto de aula reescrito presenta los diferentes avances corregidos por los pares y por la docente a lo largo del semestre.

6.6.2 LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE AULA

El proyecto de aula se propone como una alternativa de aplicación de los contenidos del curso para que se articulen a partir de la investigación con conocimientos de la propia disciplina, y de este modo, el aprendizaje de la lengua, así como de la lectura y de la escritura académicas se realizan como un diálogo con el campo de saber en el que está inscrito el estudiante.

La propuesta que se presenta desde el inicio del curso es que el proyecto de aula se elaborará durante el semestre académico y se realizarán tres reescrituras del

documento. Cada reescritura será presentada como un avance del proyecto y cada avance será revisado, en primer lugar, por un par académico y luego por la docente. Esta metodología, que es nueva para los estudiantes, es aceptada ya que les permite escribir sin temor y confiados de que no serán juzgados y que, como plantea Cassany (1997) los errores no son “pecados terribles de los que tengamos que avergonzarnos ni cicatrices que tengan que llevarse de por vida” (p.17). Este ejercicio también permite al sujeto tomar conciencia de que un texto académico nunca está realmente terminado, por el contrario, se deben realizar varios borradores y es necesario que sea revisado por otro lector además de sí mismo.

En este orden de ideas, en el programa de clase se propone como parte de los contenidos del curso, además de los aspectos relacionados con el uso correcto del español, la construcción de textos de dos tipos: el expositivo y el argumentativo, textos que con mayor frecuencia solicitan los profesores en las diferentes asignaturas. Para esto, se propone la redacción del *planteamiento del problema* como ejemplo de texto expositivo y la *justificación de la investigación*, como texto argumentativo.

Para llevar a cabo la primera evaluación de la calidad los textos escritos, se solicita a los estudiantes relacionarse con un par académico que revisará el texto a la luz de los supuestos teóricos de Cassany (1997), que propone evaluar sobre la base de cuatro criterios básicos: la adecuación, la coherencia, la cohesión y la ortografía. (Véase

Tabla 1. P. 63). En este punto, se evalúa el planteamiento del problema y el par académico revisa el texto del compañero con la rejilla evaluativa como apoyo y especifica en qué punto del texto se presentan dificultades. Además, sugiere y orienta sobre la forma de resolverlas. Por ser una rejilla para *revisión* de la calidad del texto escrito, no se asigna una calificación a cada punto.

Tabla 1. Pauta para la evaluación de los textos escritos

Guía de revisión de los textos escritos
Características (descriptores de calidad)
ADECUACIÓN
Presentación limpia:
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay márgenes y líneas rectos, caligrafía inteligible, párrafos separados, título, apartados, etc.? ¿El título es congruente con el escrito? • Registro apropiado: • ¿No hay expresiones vulgares ni demasiado técnicas o complejas para el tema? ¿Tratamiento apropiado del tú o el usted? • Propósito comprensible: ¿Están claros el objetivo y las ideas e informaciones principales? ¿Se ha conseguido la comunicación?
COHERENCIA
<ul style="list-style-type: none"> • Información: ¿Contiene los datos relevantes e imprescindibles? ¿Hay defecto o exceso de información? ¿Existen enunciados contradictorios? • Estructura: ¿Hay ordenación lógica de la información? ¿No hay repeticiones, lagunas ni rupturas? • Párrafos: ¿Cada párrafo trata una idea distinta?

COHESIÓN

- Puntuación: ¿Hay errores graves de puntuación? ¿Coma entre sujeto y verbo, ausencia de puntos, etc.?
 - Conectores: ¿Hay alguna conjunción, marcador textual o enlace de oraciones mal usado?
 - Pronombres: ¿Hay errores en el uso de pronombres entre las frases? (anáfora, referencia).
 - Orden de las palabras: ¿Las palabras de la frase están ordenadas de forma lógica y comprensible?
-

CORRECCIÓN

- Gramática: ¿Cuántas faltas ortográficas, sintácticas o léxicas hay?
-

Nota. Adaptada de Cassany (1997, 87-88)

Una vez hecha la revisión del *planteamiento del problema*, se plantean los *objetivos* y se procede a redactar la *justificación de la investigación*. La justificación, como texto argumentativo, debe sustentar la necesidad, la pertinencia y la validez de llevar a cabo la investigación (Burgos y Ortiz 2001). Este texto se revisa a la luz de los parámetros sugeridos por Castelló (2007) para la revisión de textos académicos: (véase Tabla 2. P. 67).

Tabla 2. Guía para revisar textos académicos

CONTENIDO	
1.	¿Queda claro el objetivo como autor, lo que pretende con el texto?
2.	¿La información que se aporta es suficiente?
3.	¿Las ideas están bien desarrolladas, explicadas y se entienden? ¿Precisan de ejemplos?
4.	¿Se intenta atraer la atención del lector?
4.1.	Mediante diferentes recursos formales (verbos, pronombres, interrogaciones...).
4.2.	En la consideración de su punto de vista sobre el tema.
4.3.	En la consideración de sus conocimientos sobre el tema.
ESTRUCTURA. ORGANIZACIÓN DEL TEXTO Y PROGRESIÓN TEMÁTICA	
5.	¿La estructura queda clara (apartados, posición de la información relevante?)
6.	¿Los párrafos son adecuados? ¿Cada uno responde a una idea?
7.	¿El comienzo de cada párrafo es el adecuado? ¿Quedan claras las relaciones entre párrafos?
8.	¿Las ideas están expuestas en un orden lógico y no de manera desordenada?
9.	¿El final de cada apartado es adecuado y permite enlazar el apartado siguiente?
10.	¿El inicio del texto es adecuado y sugestivo?
11.	¿El final del texto es adecuado y permite recapitular lo que se ha dicho antes?
PALABRAS Y FRASES	
12.	¿Las frases son claras y correctas? ¿Hay algunas que sean demasiado largas o confusas?
13.	¿Las palabras son adecuadas? ¿Hay algunas que se repiten con demasiada frecuencia?

ORTOGRAFÍA. GRAMÁTICA. PRESENTACIÓN

14. ¿Hay errores gramaticales u ortográficos?
 15. ¿La puntuación es correcta?
 16. ¿La presentación es adecuada (notas al pie, márgenes, páginas, gráficos, títulos?)
 17. ¿Las referencias son completas y correctas?
-

Tomado de Castelló (2007, p.70)

6.7. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES DE CLASE

A continuación se expone el orden de las sesiones de clase y se describen de manera sucinta las actividades realizadas. Como se explicó, en cada clase se desarrollan contenidos en torno a los tres componentes propuestos en el programa del curso: conocimientos sobre la lengua, conocimientos sobre la lectura y la escritura y conocimientos sobre el proceso de investigación. La Tabla 3, a continuación, presenta el orden en el que se abordaron dichos contenidos y la manera como se realizó la intervención de aula. Por motivos de espacio, se omiten detalles sobre ejercicios y talleres realizados en torno a temas como la ortografía, la puntuación, el párrafo y demás aspectos de la lengua necesarios en la lectura y en la escritura académicas.

Tabla 3. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES DE CLASE

La siguiente tabla sintetiza la secuencia didáctica de las clases durante la intervención. Además de los contenidos aquí expuestos se realizaron talleres de lectura y ejercicios varios y concretos sobre el uso de la lengua, los cuales se omiten en esta presentación para enfatizar en los contenidos que están en relación directa con los objetivos de la presente investigación.

CLASE	TEMA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES EXTRACLASE
1.	1. Presentación programa de clase.	del <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los objetivos del curso. • Identificar los tópicos y la metodología del trabajo en clase. • Presentar la escritura del diario de clase como método para reflexionar sobre el propio aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar en el diario de clase sobre esta primera sesión.
	2. Escribir la propia historia lingüística (Creme y Lea, 2003, p.18.).	<ul style="list-style-type: none"> • Recordar y describir la forma como el estudiante aprendió a leer y a escribir y cuál es la relación que se tiene con la lectura y la escritura en la universidad. 	

	3. Socialización de la historia lingüística.	<ul style="list-style-type: none"> Determinar la relevancia que ha tenido la lectura y la escritura en la vida de los estudiantes y cómo se enfrentan las diferentes tareas de lectura y composición de textos en la universidad. 	
2.	1. Lectura de dos diarios de clase por parte de los estudiantes. 2. Encuesta de entrada sobre hábitos de lectura y de escritura. 3. La estructura de las palabras en español. Ejercicios.	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer aquellos aspectos que debe presentar el diario de clase. Reflexionar sobre las actividades que el estudiante realiza en el momento de leer o de escribir un texto académico. Reconocer el origen de la lengua española. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionar por escrito en el diario sobre lo visto en clase. Determinar el tema sobre el que se va a investigar durante el curso.
3.	1. Lectura de dos diarios de clase por parte de los estudiantes. 2. A partir de esta clase los estudiantes entregan sus diarios de clase para ser revisados por la docente.	<ul style="list-style-type: none"> Precisar los aspectos que debe contener la reflexión sobre el aprendizaje en los diarios de clase. Revisar los textos para presentar sugerencias en cuanto al contenido. Identificar los mecanismos de formación de palabras en español. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión en el diario de clase: sobre los contenidos y sobre la tarea asignada, de acuerdo con la consigna de clase.

3. La formación de palabras en español. Ejercicios.		<ul style="list-style-type: none"> • Organizar y presentar por escrito la propuesta de investigación.
4. Las fuentes de información.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar algunos criterios para valorar la confiabilidad de las fuentes de información (Bleas, Santa Cruz, Thomsem y Utreras, 2005). 	
5. Presentar oralmente la propuesta de investigación.	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización del tema que se va a investigar y análisis de su viabilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar dos fichas bibliográficas.
4. 1. Lectura del diario de clase por parte de los estudiantes que deseen compartirlo.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer en el diario de clase el proceso de reflexión que se viene siguiendo. • Determinar las Características del sustantivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión en el diario de clase: sobre el contenido de la clase y sobre la tarea asignada.
2. Las categorías gramaticales: el sustantivo. Ejercicios.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los sustantivos presentes en un texto académico. 	
3. Socializar las fichas bibliográficas y discutir su confiabilidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las características del texto expositivo. • Determinar los componentes del problema de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar el campo semántico de su carrera profesional. Reconocer la presencia del sustantivo o nombre en el discurso académico.

<p>4. El problema de investigación como texto expositivo.</p> <p>5. Plan de escritura del problema de investigación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar el plan de escritura del problema de investigación. • Redactar el planteamiento del problema y plantear la pregunta de investigación de acuerdo con lo visto en clase (Tamayo y Tamayo, 1999).
<p>5.</p> <p>1. Lectura y entrega de los diarios de clase.</p> <p>2. El adjetivo.</p> <p>3. Revisión entre pares del problema de investigación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión del contenido de los diarios de clase leídos por los estudiantes, así como de las sugerencias de la docente en los textos que devuelve a los estudiantes. • Reflexionar en el diario de clase sobre las actividades realizadas en el aula. • Identificar las características del adjetivo y su función en el texto académico. • Elaborar el campo semántico de su carrera profesional y reconocer la presencia del adjetivo en el texto académico. • Identificar, de acuerdo con Cassany (2007), los aspectos que deben considerarse en la construcción del texto académico.

6.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura y socialización de los diarios de clase. 2. Discusión de las observaciones surgidas a partir de la revisión del problema de investigación. 3. El pronombre. 4. La docente devuelve a los estudiantes el problema de investigación con sugerencias propias y de los pares para su reescritura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los aspectos que debe contener el problema de investigación. • Identificar las características y funciones del pronombre en el idioma español y en el texto académico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar en el diario de clase sobre los contenidos vistos en clase y sobre el ejercicio de reescritura del problema de investigación.
7.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura y socialización de los diarios de clase. 2. Taller que recoge los contenidos gramaticales vistos hasta el momento. Este taller se propone porque en los diarios se aprecia que aún no quedan claros los temas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Retomar la gramática del español y su organización en el texto académico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión en el diario de clase sobre las actividades realizadas.

8.	1. Lectura, socialización y precisiones sobre el proceso de escritura del diario de clase.	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar la experiencia de reflexionar por escrito sobre el aprendizaje. • Validar la función del diario de clase como herramienta para una mejor apropiación de los contenidos y un más productivo desempeño en la redacción del trabajo de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar en el diario de clase sobre los contenidos vistos y sobre el trabajo extraclase asignado.
	2. Las preposiciones del español. Ejercicios.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las diez primeras preposiciones del español y su función en el texto académico. 	
	3. Los objetivos de investigación.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el mecanismo de formulación de los objetivos de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plantear los objetivos de investigación.
9.	Lectura y socialización del diario de clase.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el segundo grupo de preposiciones y su función en el texto académico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión en el diario de clase sobre los contenidos vistos en clase.
	1. Las preposiciones del español. Ejercicios.		
	2. Socialización de los objetivos de investigación.		
10.	1. Lectura y socialización del diario de clase.	<ul style="list-style-type: none"> • Socializar la experiencia de la redacción del diario de clase y su utilidad en el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar en el diario de clase sobre los contenidos vistos.

	<p>2. Discusión sobre el ejercicio de reescritura del proyecto de aula.</p> <p>3. Cuestionario de autorreflexión sobre la escritura del diario de clase, propuesto como una de las tres herramientas de recolección de datos en la presente investigación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Redactar la justificación de la investigación. • Definir las actividades que el estudiante ha realizado durante el curso en cuanto a la escritura del diario de clase.
11.	<p>1. Lectura y socialización del diario de clase.</p> <p>2. El verbo.</p> <p>3. Características del texto argumentativo.</p> <p>3.1. La justificación como texto argumentativo.</p> <p>4. Plan de escritura de la justificación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las características del verbo y su función en el texto académico. • Identificar la tesis, los argumentos y la conclusión en un texto argumentativo y plantearlos en la propia justificación.

12.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura y socialización del diario de clase. 2. Taller sobre el verbo y su función en el texto académico. 3. Revisión entre pares de la justificación de la investigación (Castelló, 2007). 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la forma como se presenta el verbo en el texto académico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión en el diario de clase sobre lo visto en clase.
13.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura y socialización del diario de clase. 2. Las conjunciones y los conectores textuales. 3. Mecanismos de citación. <p>Precisiones sobre las sugerencias realizadas por parte de los pares y de la docente a la escritura de la justificación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las características de las conjunciones y de los conectores textuales y su función en el texto académico. • Reconocer la forma de citación de acuerdo con la norma que el estudiante utilice en su programa académico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión en el diario de clase del ejercicio de la escritura del diario durante el curso. • Reescribir del proyecto de aula.

14.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura y socialización del diario de clase. 2. Acuerdos finales sobre la entrega de los diarios compilados como un único texto. 3. Taller final de algunos contenidos de la gramática del español vistos en clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar la forma como se va a presentar el diario de clase en la sesión final. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entregar los diarios de clase tal como han sido devueltos por la docente y elaborar una reflexión final.
15.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura y socialización de la última entrega del diario de clase. 2. Encuesta de salida sobre hábitos de lectura y de escritura. 3. Reflexión sobre los documentos que contiene el portafolio de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar el ejercicio realizado en el diario de clase: aprendizaje adquirido y estrategias metacognitivas que se descubrieron en el transcurso de la actividad. • Elaborar un listado en orden alfabético de los documentos del portafolio. • Valorar el aporte de cada documento en el aprendizaje durante el curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar la reescritura del proyecto de aula con los avances corregidos como anexos para valorar el proceso.

16.	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="427 193 837 336">1. Entrega del trabajo final y de los diarios de clase presentados durante el curso. <li data-bbox="427 384 837 603">2. Evaluación oral del curso en su totalidad. Se valoran los contenidos, el ejercicio de la escritura del diario de clase y del proyecto de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="864 193 1514 268">• Exponer la utilidad del curso, del diario y de la redacción del proyecto de aula. <li data-bbox="864 304 1514 411">• Valorar el aporte del curso en su totalidad en el desempeño académico de los estudiantes.
-----	---	--

7. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

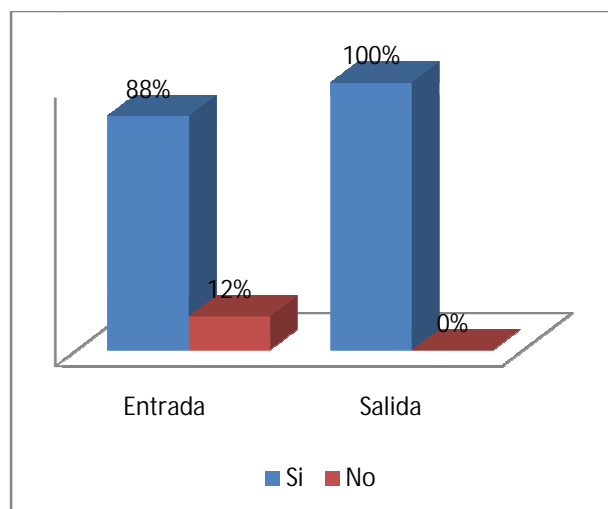
7.1 ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA ENCUESTA METACOGNITIVA SOBRE HÁBITOS DE ESCRITURA

En el presente capítulo se analizarán los resultados obtenidos con cada una de las herramientas de recolección de los datos: en primer lugar, en las encuestas de entrada y de salida sobre hábitos de escritura; en segundo lugar, se analizará la valoración con la rejilla evaluativa de los diarios de clase y finalmente, se presenta una síntesis del cuestionario de autorreflexión sobre la escritura del diario de clase confrontando los resultados totales con el trabajo escrito de los estudiantes.

Los resultados de la presente investigación, en su mayoría, están de acuerdo con la hipótesis planteada en la que se propuso la escritura del diario de clase como herramienta para desarrollar estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad. En este caso, los estudiantes demostraron que la reflexión en el diario de clase coadyuva en la toma de conciencia sobre la manera de proceder en el momento de construir un texto académico.

7.1.1 COMPONENTE I: ANTES DE COMENZAR A ESCRIBIR UN TEXTO ACADÉMICO

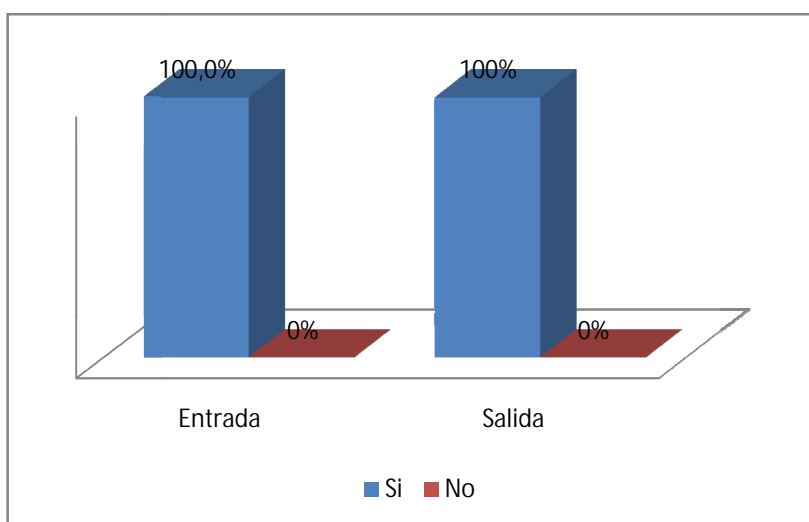
Gráfico 1. ¿Tienes claridad sobre los propósitos con los que vas a escribir el texto?



En relación con los resultados obtenidos en las encuestas de entrada y de salida sobre hábitos de escritura, en el primer componente *Antes de comenzar a escribir un texto académico*, que tiene que ver con la planificación del texto que se va a escribir (Flower y Hayes (1996), en la pregunta 1 se observa un incremento entre la encuesta de salida (en adelante ES) frente a la encuesta de entrada (en adelante EE), en cuanto a aspectos como la claridad sobre los propósitos con los que va a escribir el texto. Esta diferencia en los resultados de salida evidencia que hacia el final de la intervención la totalidad de la muestra manifiesta tener claridad en los objetivos de escritura, lo que podría significar que la escritura del diario los ha ayudado a pasar de ser unos escritores “inmaduros” a “madurar” su proceso de

composición escrita. Al respecto, Scardamalia y Bereiter (1992) afirman que una de las diferencias entre los escritores “maduros” e “inmaduros” es que los primeros tienen claridad en la planificación de objetivos; los segundos, por su parte, escriben con la memoria, tomando elementos del contexto inmediato sin reflexionar sobre las características de la tarea.

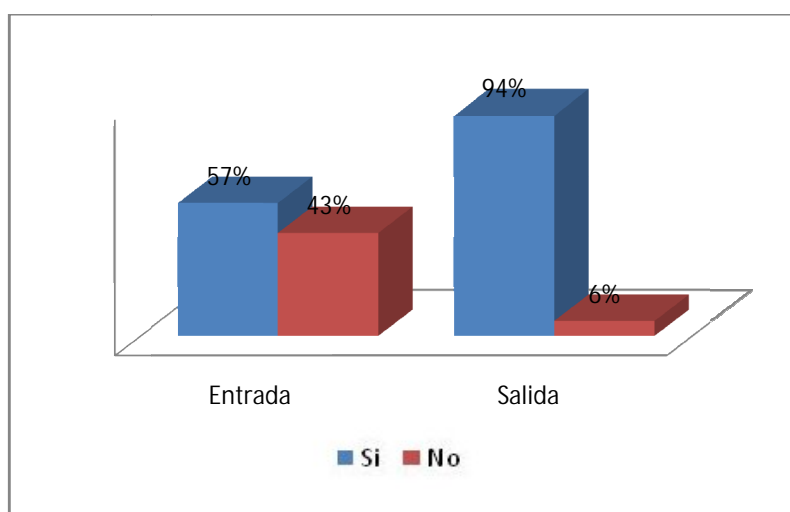
Gráfico 2. ¿Reflexionas sobre el tema sobre el que vas a escribir?



En esta pregunta no se evidencia un cambio entre la EE y la ES, pues la totalidad de la muestra al inicio y al final de la intervención asevera que reflexiona sobre el tema sobre el que va a escribir antes de dar comienzo a la construcción del texto académico. Efectivamente, durante las verbalizaciones en el aula sobre la reflexión en el diario de clase, los estudiantes afirmaron que creían que reflexionaban antes de dar inicio a una labor académica pero luego de la intervención concluían que no realizaban una reflexión a profundidad que les permitiera realmente elaborar una planificación de la tarea. El resultado en la EE, puede obedecer a lo que Glemberg

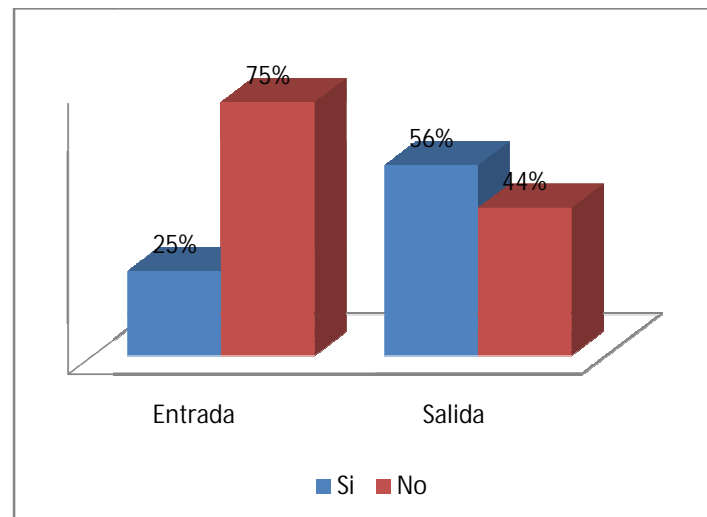
(1982) citado por Burón (1997) denomina “ilusión de saber”, que se refiere al convencimiento que tiene un individuo de que sabe sobre algo cuando en realidad no es así.

Gráfico 3. ¿Reflexionas sobre la forma cómo vas a organizar el texto?



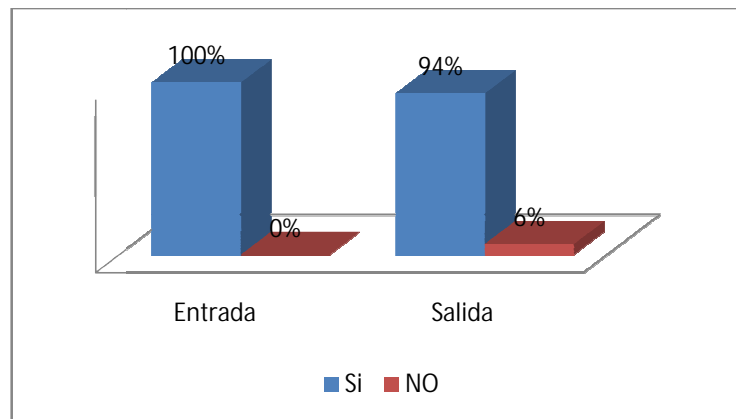
En este gráfico, se observa que al inicio de la intervención un poco más de la mitad de la muestra afirma que reflexiona sobre la forma cómo va a organizar el texto y al final del curso este porcentaje aumenta al 93.8%. El resultado permite apreciar una incidencia positiva de la intervención de aula en las acciones de los estudiantes en el momento previo a la realización de una tarea de escritura.

Gráfico 4. ¿Reflexionas sobre las características del lector de tu texto?



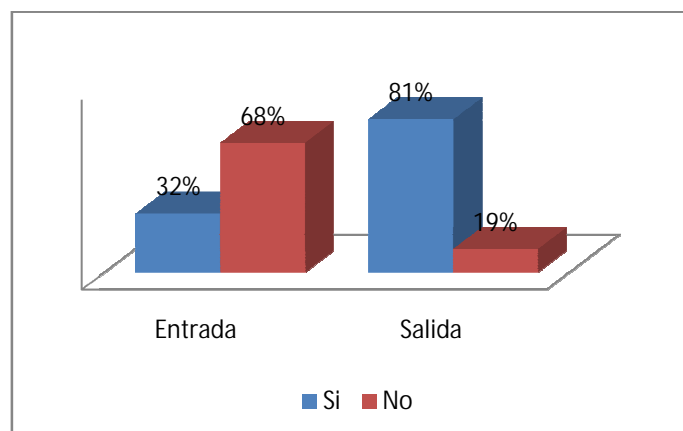
De acuerdo con este resultado, se presenta un aumento en la ES en lo que se refiere a la construcción del posible lector. Durante la intervención, se realizaron ejercicios acerca de la elaboración del perfil del posible lector tomando en cuenta aspectos como "la edad, el sexo, la nacionalidad, la cultura, los intereses personales, la profesión, la experiencia, su conocimiento académico, sus habilidades, su estatus social, etc." (Cassany, 2007, p. 30). En un principio, este ejercicio presentó dificultad para la mayoría de los estudiantes, razón por la que se convirtió en una actividad permanente durante las sesiones de clase.

Gráfico 5. ¿Te documentas sobre el tema?



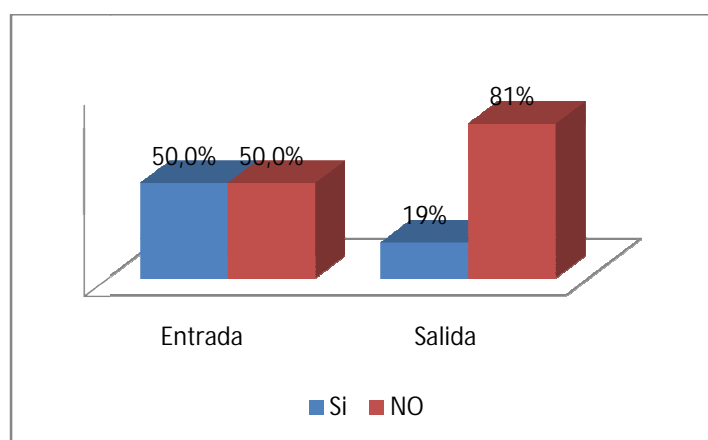
El gráfico muestra un decrecimiento en la ES, resultado que es consecuente con las socializaciones en el aula así como con los registros en los diarios de clase, en los que se observa que luego de la intervención, los estudiantes consideran que las fuentes consultadas no son suficientes para escribir sobre el tema o carecen de calidad en la información para la construcción de nuevos saberes. Esta búsqueda de información sobre el tema para el proyecto de aula se reguló a través de la rejilla para valorar fuentes de información (Bleas, Santa Cruz, Thomsem y Utreras, 2005. P.140. Anexo 4. p.197).

Gráfico 6. ¿Haces un plan de escritura?



Como se aprecia, el aumento en la prueba de salida en cuanto a la organización del plan de escritura es significativo, ya que fue parte del desarrollo del curso realizar, exponer y revisar el plan sobre lo que se va a escribir como una medida para regular y supervisar el proceso de redacción (Castelló,1995).

Gráfico 7. ¿Simplemente, te pones a escribir?

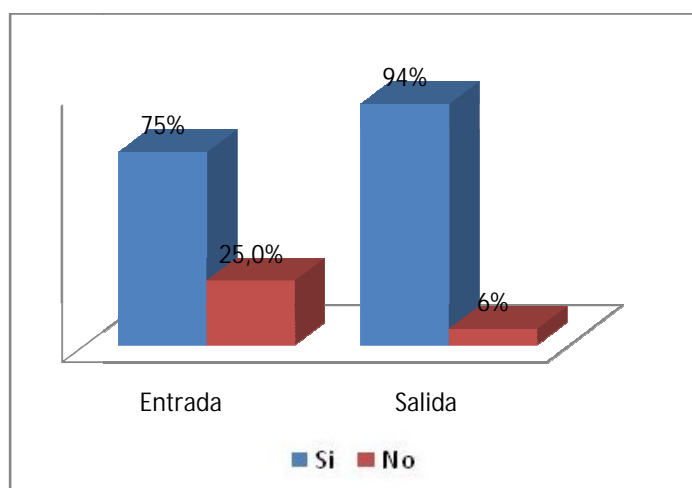


Esta pregunta indaga por una opción que puede ser una estrategia metacognitiva: “No hacer nada” (López 1997) y *Simplemente empezar a escribir*. Se observa en la EE que la mitad de la muestra afirmó tomar esta decisión, sin embargo, la ES presenta un incremento que pone de manifiesto el rechazo de la mayoría de los estudiantes a realizar una tarea de escritura sin una previa planificación.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el componente I, *Antes de comenzar a escribir un texto académico*, se puede afirmar que la intervención y los repetidos ejercicios de planificación fueron aprovechados por los estudiantes para tomar decisiones acertadas en los momentos previos a la escritura de un texto académico.

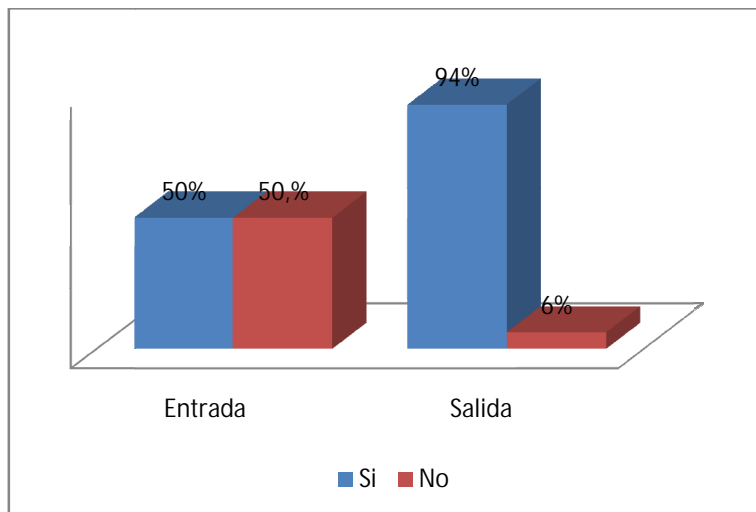
7.1.2 COMPONENTE II. MIENTRAS ESTÁS ESCRIBIENDO

Gráfico 8. ¿Tienes claro cuáles son tus metas y objetivos?



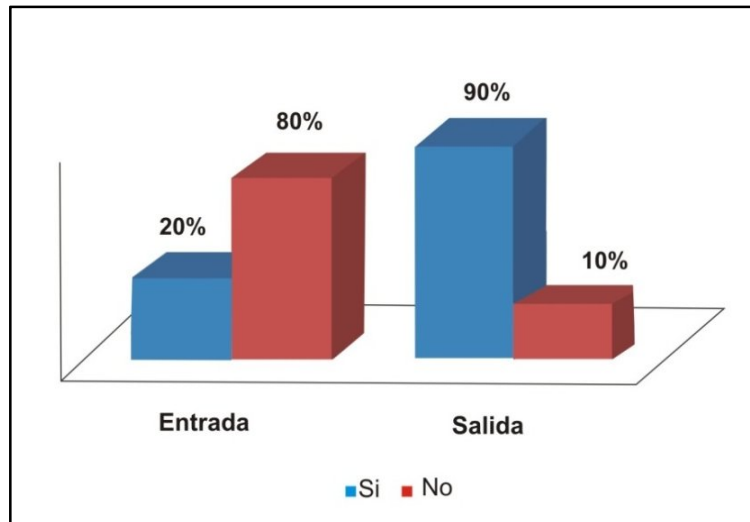
En esta pregunta se evidencia un incremento entre la EE y la ES. Es importante observar que en la ES la mayoría de los estudiantes reconocen tener claridad en las metas y objetivos de escritura. Tener claridad en los objetivos de escritura se reconoce como una actividad mental metacognitivamente madura (Burón, 1997), ya que exige del sujeto “el control del propio sistema cognitivo; y, viceversa, el conocimiento del objetivo determina cómo se actúa o controla la actividad mental” (p.113). Estas actividades mentales son difíciles de realizar por sujetos que carezcan de un conocimiento sobre su propia forma de aprender.

Gráfico 9. ¿Revisas el plan que escribiste inicialmente?



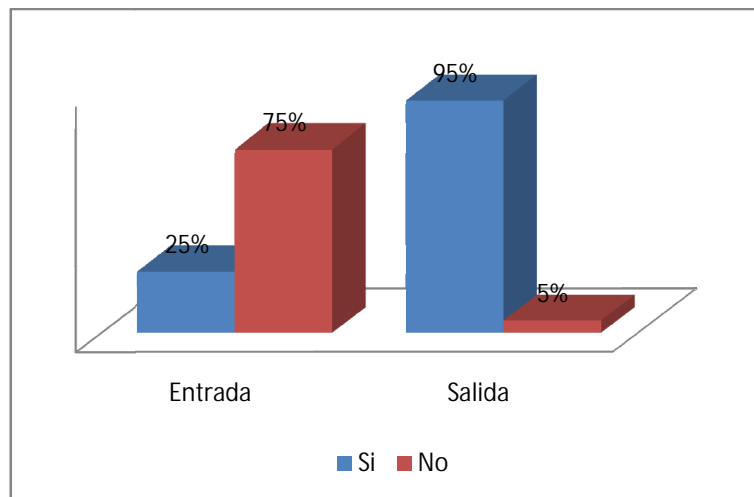
En esta pregunta, en la ES, los estudiantes admiten revisar el plan de escritura inicial, una actividad que, como se mencionó antes, fue un ejercicio permanente durante la intervención y que se evidencia en la pregunta 6 del primer componente de la encuesta. De acuerdo con las socializaciones del diario de clase y las discusiones sobre la planificación del texto, realizadas durante la intervención, los sujetos revisan el plan de escritura con el fin de realizar los ajustes o las modificaciones necesarias para presentar un trabajo más productivo. Burón (2007) afirma que esta revisión se reconoce como el monitoreo de la acción, que conduce a la ejecución de la actividad académica de manera más eficaz en respuesta a los objetivos propuestos.

Gráfico 10. ¿Tienes en cuenta a tu posible lector?



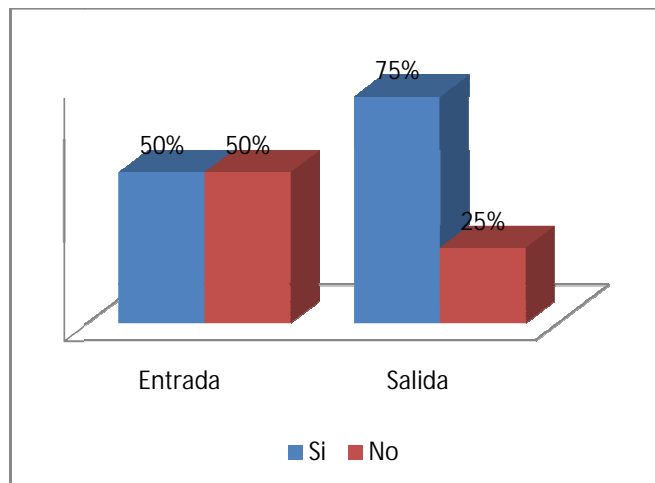
En este componente se observa un incremento en la ES en cuanto a *tener en cuenta al posible lector* durante la escritura del texto, aspecto que los estudiantes omitían antes de la intervención de aula. Como se explicó en el gráfico No. 4, la construcción del lector se convirtió en un ejercicio permanente durante la intervención. El ejercicio de *pensar en el lector* al escribir el texto académico permite al estudiante escribir de tal forma que *guíe* al lector hacia la comprensión del mismo. La estrategia de *guiar* al lector se desarrolla a partir de la toma de posición del escritor como lector, lo que le permite “desarrollar recursos para realizar esa guía” (Teberosky, 2007. P.22).

Gráfico 11. ¿Escribes de forma diferente según el propósito con el que estás escribiendo?



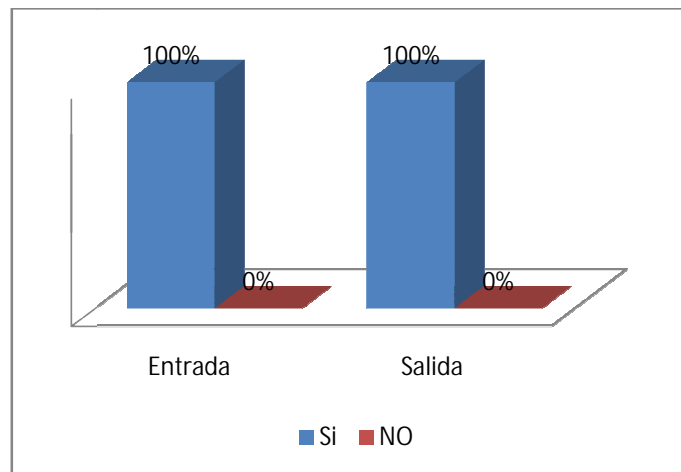
En este gráfico se observa un incremento en la ES, lo que evidencia madurez en el escritor, que se manifiesta cuando se procede de manera diferente de acuerdo con los requerimientos de la tarea académica, decisión orientada por la claridad que posee el sujeto sobre el propósito de la escritura. Adaptar la forma de escribir al propósito de la escritura requiere la puesta en marcha de diferentes estrategias que permitan ejecutar la actividad de manera acertada y responder a los requerimientos de la tarea. De acuerdo con Mayor, Suengas y González (1993), el reconocimiento de la tarea forma parte de las variables de la actividad que a su vez es una de las variables de la metacognición.

Gráfico 12. ¿La forma en que lo haces depende de ti y no de la tarea?



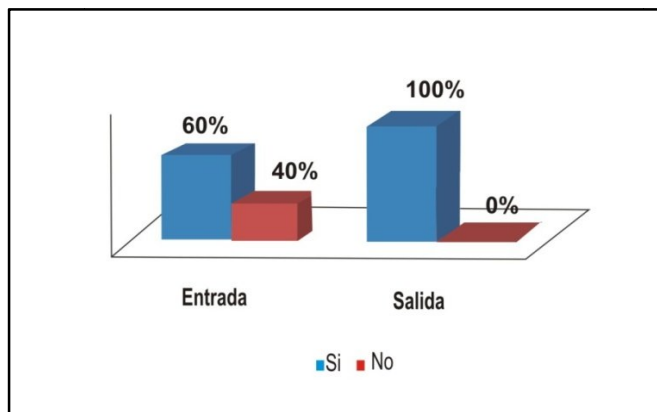
El gráfico expone un cambio desfavorable en la ES que contradice el resultado de la pregunta anterior y que va en contra del comportamiento metacognitivo cuando la mayoría de los estudiantes afirma que su forma de escribir depende de sí mismos y no de las características de la tarea. Como se explicó en el análisis del gráfico anterior, una de las variables de la metacognición es el reconocimiento de las características de la tarea pues tener presente durante el proceso las demandas de la tarea y actuar de acuerdo con estas demandas es un procedimiento que pone en evidencia las diferentes estrategias que posee cada individuo (Mayor, Suengas y González, 1993). De acuerdo con este resultado, solo un 25% de la muestra desarrolla la capacidad de adaptar su forma de escribir a las demandas de la tarea.

Gráfico 13. ¿Lees el texto para revisar cómo te está quedando?



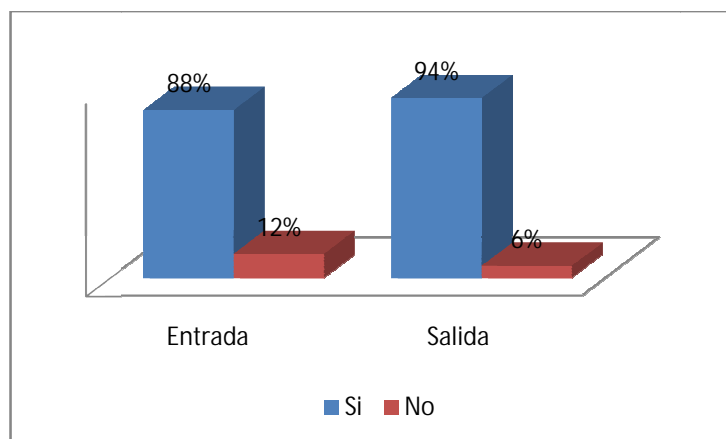
En esta pregunta, coinciden la EE y la ES, en cuanto a que los estudiantes afirman que revisan de forma permanente el texto durante su redacción para evaluar el proceso. Sin embargo, como en la pregunta No.9, en esta revisión no necesariamente se toman en cuenta todos los aspectos que requiere una revisión consciente y controlada del proceso. Las socializaciones en el aula permiten concluir que, aunque antes de la intervención de aula los sujetos revisaban el texto durante su escritura, esta revisión no producía cambios significativos en la redacción, ya que no todos los errores en el texto se hacían evidentes. Los estudiantes afirman que luego de la intervención de aula logran apreciar de manera más puntual los diversos errores en la escritura tanto en la estructura superficial como en la estructura profunda del texto. La actividad así desarrollada perfila la posibilidad de una reescritura para realizar los ajustes necesarios.

Gráfico 14. ¿Intentas encontrar relaciones entre lo que ya sabes de los textos y lo que tienes que escribir ahora?



Esta pregunta indaga por los conocimientos previos del escritor y de qué manera se relaciona con el conocimiento nuevo que le demanda la escritura del texto. En esta pregunta se evidencia un incremento en la ES, en la que el 100% de la muestra afirma que “ensambla” las ideas previas y nuevas (Creme y Lea, 2003) para estructurarlas en el texto que están construyendo.

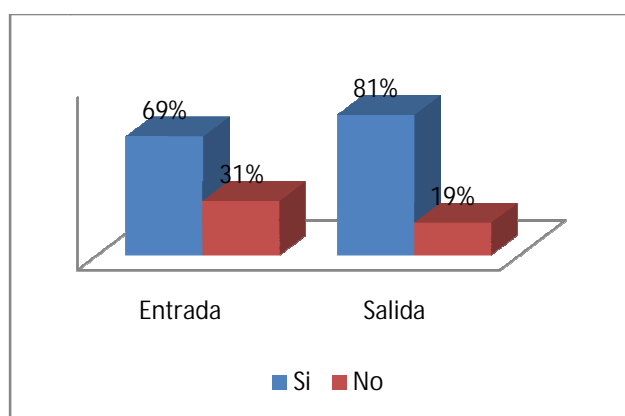
Gráfico 15. ¿Estableces relaciones entre las ideas del texto?



Esta pregunta muestra un incremento en la ES que, si bien no es muy representativo, evidencia que el estudiante es consciente de las actividades cognitivas que realiza

cuando está escribiendo un texto académico, en este caso, relacionar las ideas en la medida en que las expone en el texto. Durante la intervención, se hizo énfasis en que se debía “pensar” en las ideas que surgían y reconocer las relaciones que hay entre una idea y la siguiente para engarzarlas y construir nuevo conocimiento.

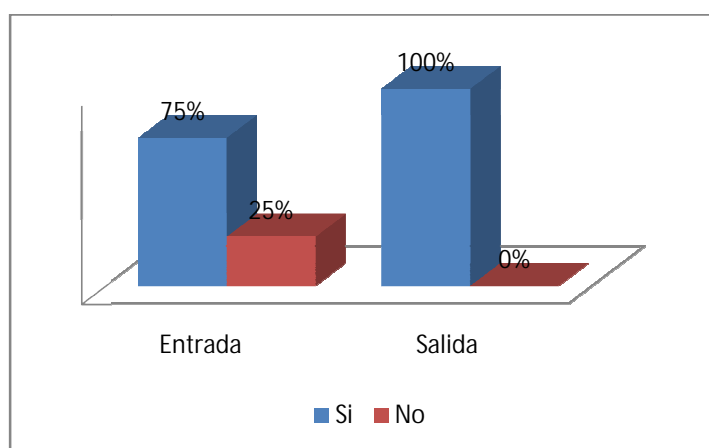
Gráfico 16. ¿Haces modificaciones al plan que te habías propuesto inicialmente?



Este gráfico presenta un incremento en la ES, pues si bien los estudiantes afirmaron al inicio de la intervención que daban comienzo a la redacción con un plan preconcebido, este plan no se elaboraba por escrito. Al inicio de la intervención, el estudiante denominaba “plan de escritura” a la manera como organizaba las ideas en su mente antes y durante la escritura del texto académico. En las diferentes sesiones de clase se enfatizó que el plan de escritura debía ser redactado luego de una reflexión sobre las características de la tarea solicitada, el propósito, el lector, la organización de las ideas y la revisión de dichas ideas para eliminar las repeticiones y aclarar los conceptos (Castelló, 1995). Así mismo, se aclaró que este plan de

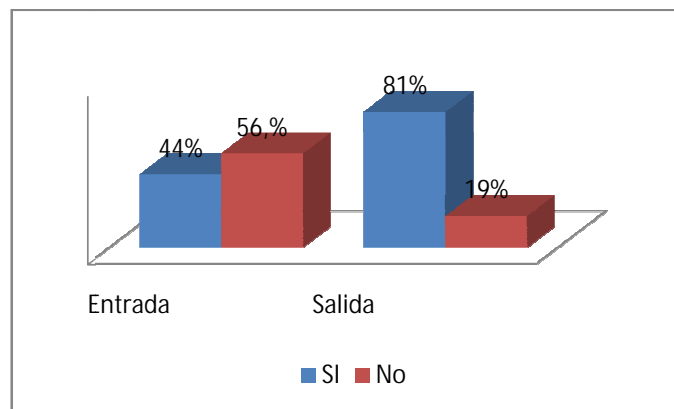
escritura se debe revisar y ajustar en la medida en que lo requiera la construcción del texto académico.

Gráfico 17. ¿Tienes presente cuáles son los temas principales que debes desarrollar? (Partes del texto)



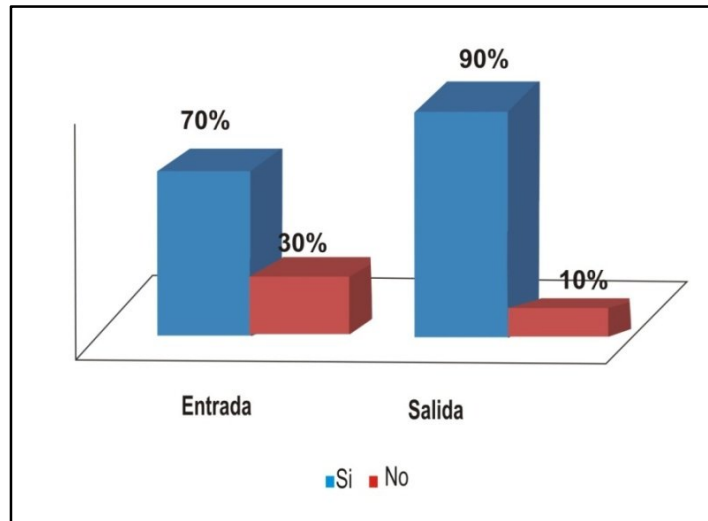
Como se observa, se presenta un incremento en la ES, en la que la totalidad de la muestra responde afirmativamente. Este resultado es consecuente con el desarrollo de la intervención de aula, en la que, como ya se ha dicho, se hizo énfasis en la organización de las ideas en el plan de escritura y el planteamiento y vigilancia de los objetivos de escritura del texto académico (Scardamalia & Bereiter, 1992).

Gráfico 18. ¿Adaptas tu forma de escribir a los distintos tipos de texto (informe, un capítulo de libro, etc.)?



En este caso, la diferencia entre la EE y la ES es significativa, lo que permite afirmar que los estudiantes reconocen que se escribe de forma diferente de acuerdo con el tipo de texto que se debe construir. Tener presente las características del texto que se está escribiendo y adaptar la forma de escribir a estas características de manera consciente es una forma de autorregular el proceso de composición. De acuerdo con Burón (2007), esta autorregulación es denominada "metaescritura", que se define como el "conocimiento del objetivo final de la escritura, junto con la autoobservación y autorregulación que realizamos durante la acción continuada de escribir, y la evaluación final del resultado" (p.105).

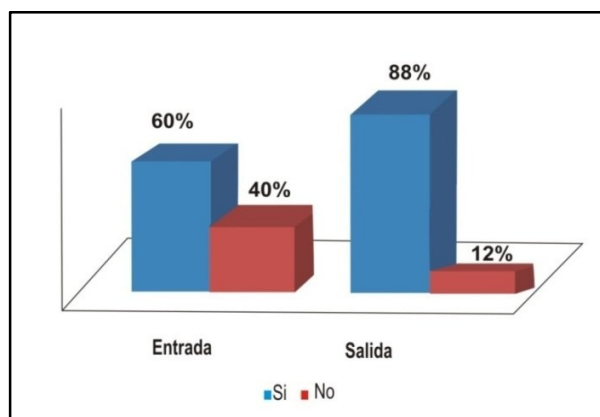
Gráfico 19. ¿Te das cuenta si tienes dificultades durante el proceso de escritura?



Esta pregunta indaga por la experiencia metacognitiva (Flavell, 1996) de “enterarse” de que algo no está funcionando en la resolución de la tarea, en este caso, de escritura. Así, “darse cuenta” de que hay una dificultad en la ejecución de la tarea es el primer paso para un comportamiento metacognitivo. El gráfico anterior expone que la mayoría de la muestra al final de la intervención percibe cuando hay una dificultad en la realización de una tarea de escritura. Esta percepción obliga al sujeto a poner en marcha variadas actividades cognitivas así como estrategias necesarias para superar dicha dificultad.

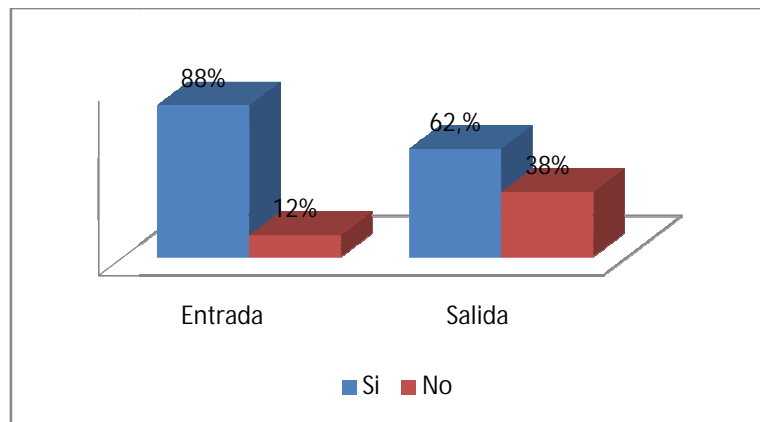
Gráfico 20. Crees que las dificultades se deben a:

A. Conocimiento del tema



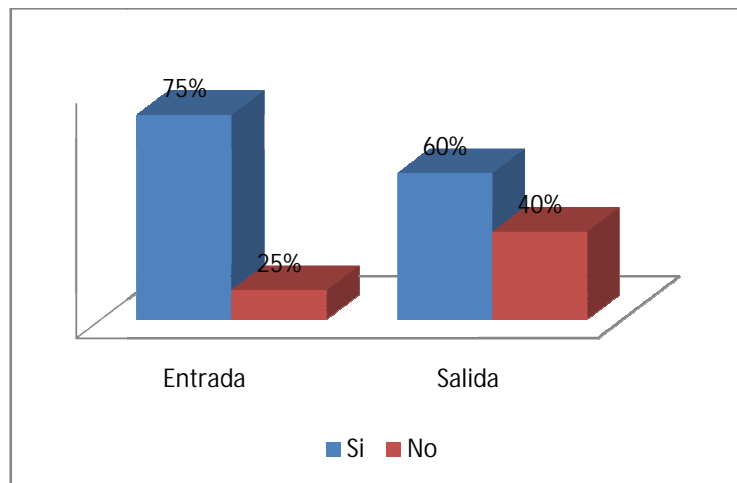
El gráfico anterior muestra un incremento en la ES, en cuanto a la sensación que tienen los estudiantes de que en algunos casos las dificultades que se presentan en el momento de construcción del texto académico se deben a que no poseen suficiente conocimiento sobre el tema del que van a escribir. El conocimiento sobre el tópico forma parte de una de las variables de la metacognición, a la que Mayor, Suengas y González (1993) denominan las variables del sujeto, en la que incluyen además del conocimiento, las creencias, la personalidad, los condicionamientos biológicos y sociales, el nivel de habilidades, actitudes, hábitos de aprendizaje, motivación y emoción. Así, conocer las limitaciones de los procedimientos para la resolución de un problema evidencia en el sujeto un “nivel alto de habilidades metacognitivas” (p. 81).

Gráfico 21. B: Al conocimiento del tipo de texto



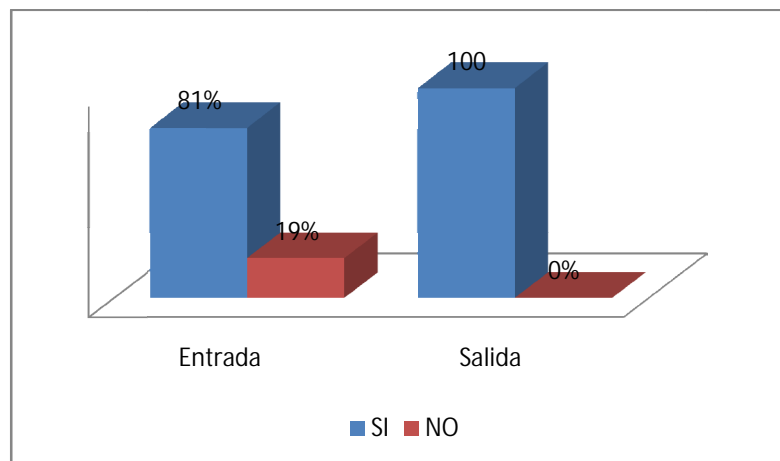
De acuerdo con este resultado, se evidencia que durante el curso algunos estudiantes lograron superar las dificultades que tenían respecto al conocimiento sobre el tipo de texto a escribir. Sobre este aspecto, Mayor, Suengas y González (1993) consideran que los *buenos lectores* poseen la suficiente "sensibilidad hacia la estructura del texto" (p.88) a diferencia de los *malos lectores* que no poseen la capacidad de identificar cambios en los diferentes tipos de textos o emplean estrategias de comprensión de los diferentes tipos de textos de manera espontánea porque no conocen dichas estrategias y además no se dan cuenta cuándo deben utilizarlas. La reducción en la ES apoya lo que se observa en el gráfico No. 18 en la que se evidencia que los estudiantes, una vez identifican el tipo de texto que deben construir, adaptan su forma de escribir de acuerdo con estas características. De acuerdo con estos resultados (gráficos 18 y 21), es posible que logren esto luego de superar algunas dificultades para identificar el tipo de texto que les pide la consigna de la tarea.

Gráfico 22. C. Conocimientos sobre la lengua



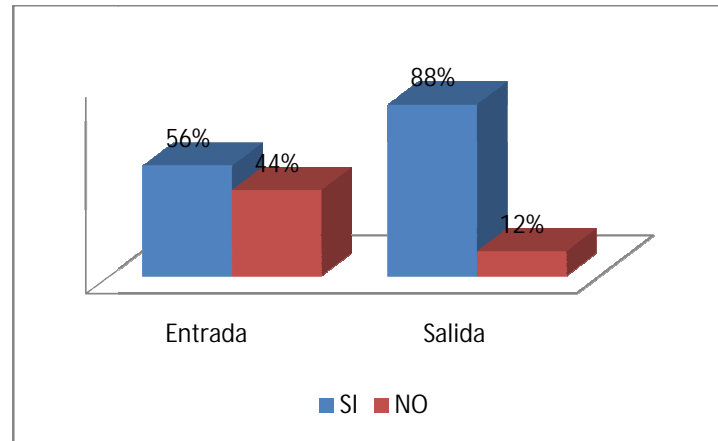
Este resultado muestra que, al inicio de la intervención, el conocimiento sobre la lengua es uno de los aspectos que el sujeto considera relevante en la realización de una actividad académica y representa para la mayoría una de las dificultades en la escritura. La ES, sin embargo, muestra una oposición al resultado inicial, lo que podría sugerir que hacia el final de la intervención, luego de repasar algunos aspectos relacionados con la lengua materna, los estudiantes consideran que este conocimiento es suficiente para construir de manera acertada un texto académico.

Gráfico 23. ¿Tienes presente a medida que escribes los propósitos iniciales?



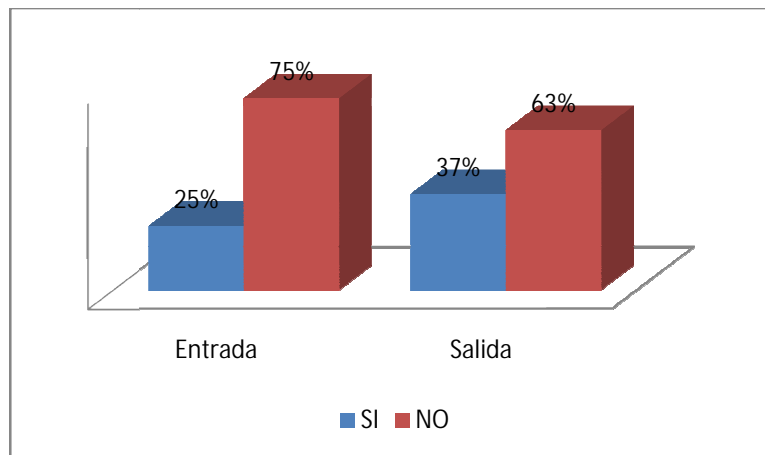
Esta pregunta indaga por la supervisión y el monitoreo de los propósitos iniciales en la escritura: no perder de vista el objetivo de escritura y de forma deliberada mantener la atención fija en dicho objetivo durante la ejecución de la tarea. El resultado muestra que al final de la intervención la totalidad de los estudiantes afirma mantener la atención en el objetivo de la escritura, actividad que favorece el control, la autorregulación y, finalmente, la evaluación del proceso, acciones que forman parte de la “metaescritura” y por consiguiente de la metacognición (Burón, 1997).

Gráfico 24. ¿Haces un borrador y luego lo pasas en limpio?



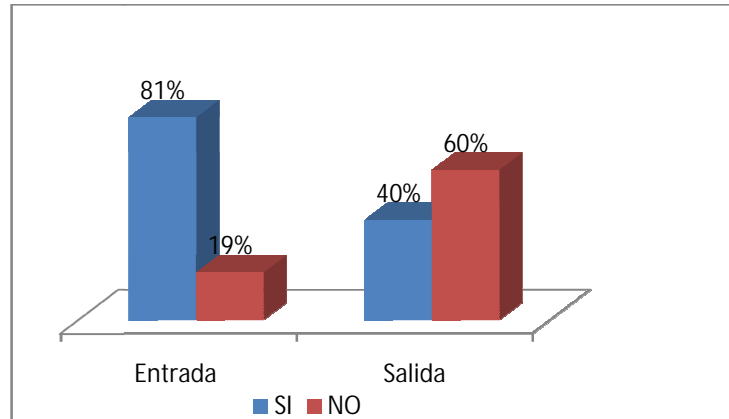
En esta pregunta se observa un aumento en la ES, en la que los estudiantes admiten hacer un borrador del texto antes de presentar el texto final. Este ejercicio de escribir, revisar, borrar y volver a escribir con el objetivo de reconocer y mejorar de manera consciente el proceso de redacción permite, a partir de la autoobservación del propio proceso, controlar, autorregular y evaluar la ejecución de la tarea académica.

Gráfico 25. ¿Haces varios borradores?



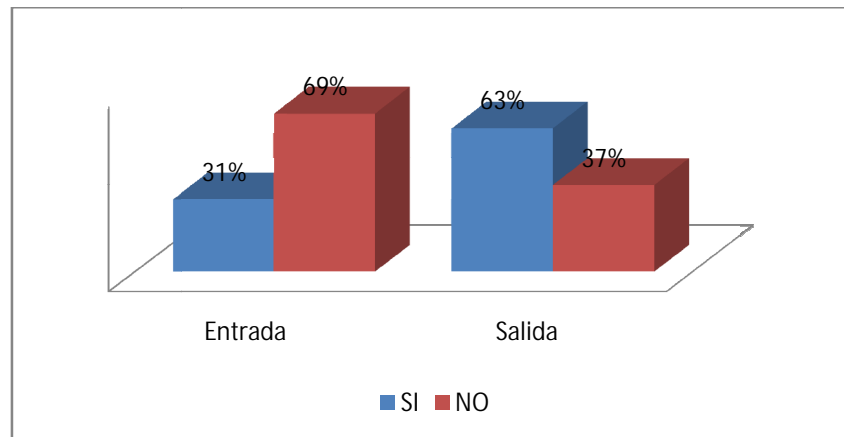
El gráfico anterior muestra poco incremento en los estudiantes que afirman hacer varios borradores del texto final. La diferencia entre la EE y la ES no es significativa, lo que evidencia que los estudiantes no reescriben el texto tantas veces como deberían hacerlo para lograr un texto adecuado al final. Si bien durante la intervención reescribieron los textos dos veces, vale recordar, el planteamiento del problema y la justificación, el gráfico muestra que los estudiantes no consideran elaborar más de tres borradores. Esta actitud frente a la construcción de sus textos académicos puede ejemplificar un comportamiento de escritores aprendices, de acuerdo con Cassany (1997) quien afirma que los escritores expertos revisan lo que escriben varias veces y realizan más retoques y correcciones que los escritores aprendices. Sin embargo, vale preguntarse cuántas veces debe ser revisado y reescrito el texto académico, es decir, cuántas veces son “varias veces” para llegar a ser un “escritor experto”.

Gráfico 26 ¿Revisas y corriges los borradores tú mismo?



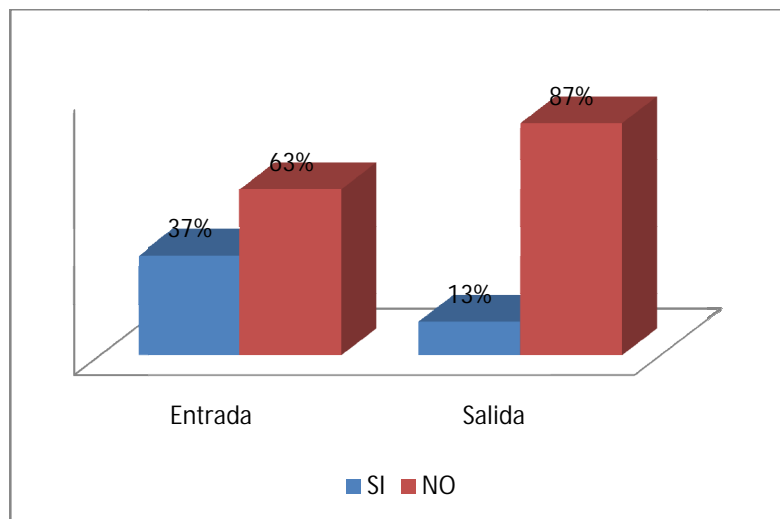
Como muestra el gráfico, se presenta un incremento en lo referente a la revisión del texto por parte de una persona diferente al propio escritor. Por otro lado, es evidente la reducción entre la EE y la ES en el número de estudiantes que afirman hacer la revisión de sus propios textos. Como se explica en la metodología, en el curso se realizaron varias revisiones entre pares académicos, ejercicio que los estudiantes no habían experimentado antes y que demostró la importancia de la revisión del compañero de clase como marco para realizar los ajustes necesarios. La revisión entre pares se planteó, de acuerdo con Cassany (1999, p.219), como un mecanismo que “permite mejorar la producción escrita del aprendiz. El lector intermedio aporta información valiosa al autor (las reacciones que provoca el escrito; las ambigüedades, las dificultades o los aciertos que tiene), y éste la puede usar para mejorar su texto”. Esta cita se socializó y se discutió en varias sesiones de clase y las apreciaciones verbales concuerdan con el resultado que expone el gráfico.

Gráfico 27. ¿Haces revisar y corregir los borradores de otra persona?



De acuerdo con el gráfico, en la ES se aprecia un incremento sobre la consideración de la opinión de otra persona en la revisión del texto escrito antes de considerarlo terminado. Desde el inicio de la intervención se hizo énfasis en que el proceso de revisión del texto necesita de un lector diferente al profesor o al propio escritor que, de una manera crítica aporte sugerencias para mejorar el texto final (Cassany, 1999), lo que también apoya el progreso del sujeto como escritor. Vale aclarar que algunos estudiantes presentaron cierta resistencia tanto a ser corregidos por sus pares como a corregir el trabajo del compañero. En estos casos, los textos presentaron una revisión en la estructura superficial, básicamente en errores obvios de cohesión y en faltas ortográficas, principalmente de acentuación.

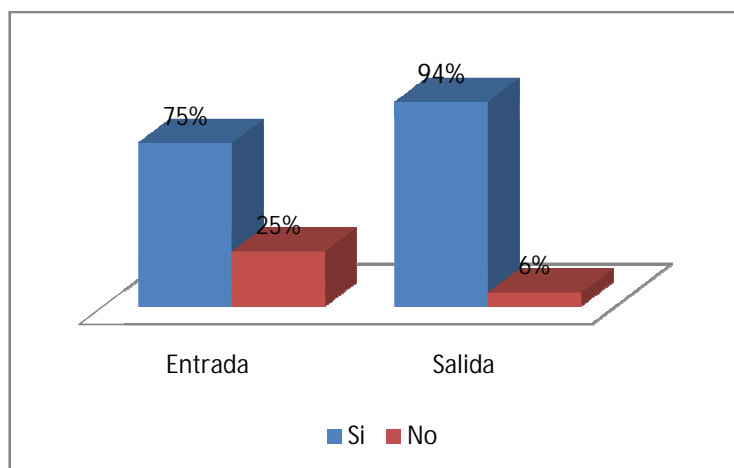
Gráfico 28. ¿Simplemente, te pones a escribir?



El resultado permite observar que los estudiantes asumen la escritura con actitud de responsabilidad; se aprecia un aumento en la EE, en la que niegan que “simplemente se ponen a escribir”, sin hacer nada más. Esta actitud evidenciaría cierta madurez en el escritor (Scardamalia y Bereiter 1992), al fijar objetivos claros antes de enfrentar una tarea de escritura. Así mismo, reflexionar sobre los pasos a seguir antes de comenzar la redacción permite realizar una planificación del texto (Flower y Hayes, 1996) lo que conduce a ejecutar la actividad de forma controlada. Al respecto, Mayor, Suengas y Gonzáles (1993) afirman que “la planificación es un componente esencial de la eficacia metacognitiva” (p.79).

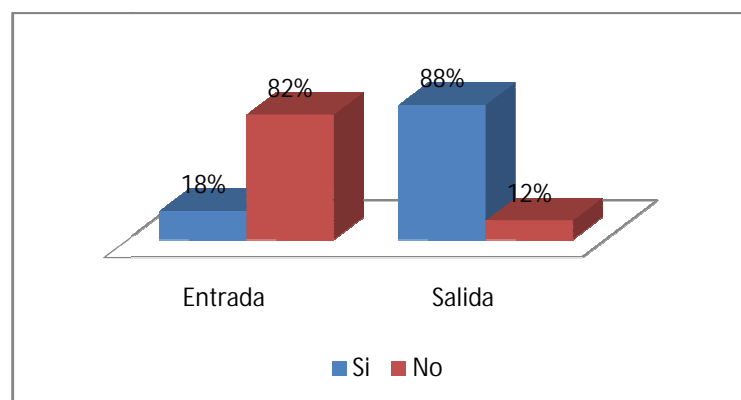
7.1.3 COMPONENTE III. CUANDO ESTÁS ESCRIBIENDO

Gráfico 29. Lo que sabes sobre el tema te facilita la escritura del texto



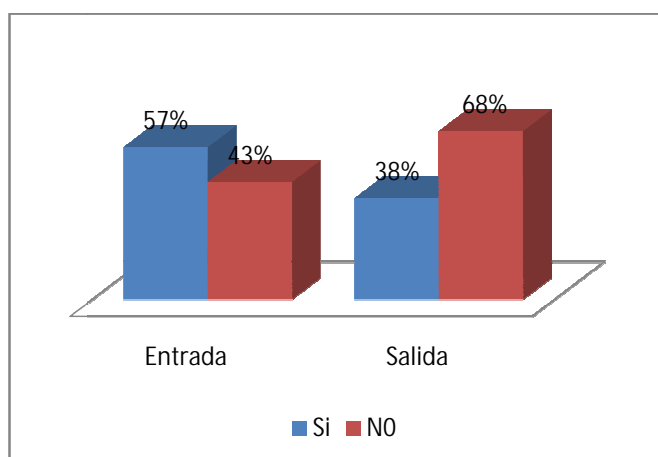
De acuerdo con este resultado, en la ES un número mayor de estudiantes consideran que los conocimientos previos facilitan la construcción del texto. Así mismo, los gráficos 2, 5, 14 y 20 evidencian la preocupación de los estudiantes acerca del conocimiento del tema sobre el que van a escribir y el aporte o las dificultades que presenta este conocimiento para la redacción. Tener claro que se debe investigar a fondo sobre un tema para poder escribir sobre él permite la construcción de nuevos saberes y así mismo facilita la escritura.

Gráfico 30. Lo que sabes sobre el tema te permite reflexionar sobre lo que escribes



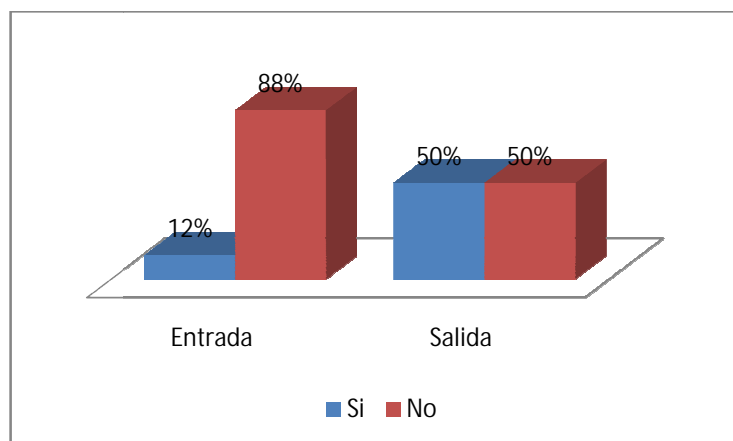
En este gráfico se aprecia un incremento representativo en la ES lo que permite afirmar que tener presente los conocimientos previos durante la escritura del texto también apoya el control de la actividad de escritura y permite engarzar las ideas para la construcción de nuevo conocimiento. La reflexión sobre lo que se escribe permite activar procesos cognitivos que convergen en acciones metacognitivas como el control y la autorregulación del propio pensamiento, lo que a su vez orienta la escritura del texto académico.

Gráfico 31. Lo que sabes sobre el tema dificulta tu proceso de escritura



El gráfico expone un incremento en el porcentaje de estudiantes que afirman que los conocimientos previos NO representan un obstáculo en el proceso de redacción. El resultado también evidencia que aún algunos estudiantes consideran que los conocimientos previos dificultan su proceso de redacción. De acuerdo con las socializaciones en el aula, los estudiantes manifestaron que la toma de conciencia acerca de la complejidad de la escritura les obliga a asumir una postura mucho más comprometida con la actividad de escribir. Este compromiso, vale repetir, a la luz de las socializaciones en el aula, parece dificultar la ejecución de la tarea académica, en el sentido de que el sujeto siente más dudas de que su conocimiento previo sobre el tema no baste para realizar dicha tarea de forma adecuada.

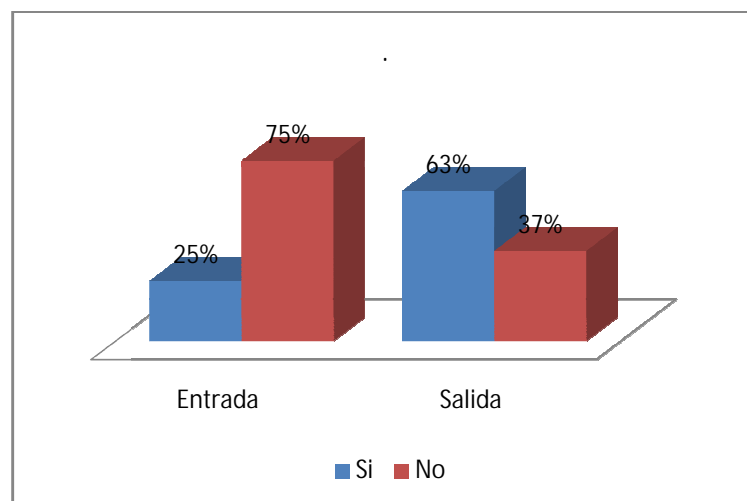
Gráfico 32. Lo que sabes sobre los tipos de textos te facilita la escritura



En esta pregunta se observa una reducción en la ES, lo que desde la perspectiva metacognitiva puede verse como un resultado positivo, pues la reflexión sobre lo que se aprende ayuda a reconocer las dificultades en el aprendizaje y a buscar los

recursos para superarlas. De acuerdo con las socializaciones en el aula y con los diarios de clase, antes de la intervención la mayoría de los estudiantes escribían sus textos académicos sin prestar atención a las características del texto que debían escribir. Así, mientras para algunos sujetos el reconocimiento de las características del tipo de texto, en el caso de la presente investigación, el texto expositivo y el texto argumentativo resultó un apoyo para escribir de manera más acertada, para otros, el 50% según el resultado, esta operación cognitiva representó un obstáculo.

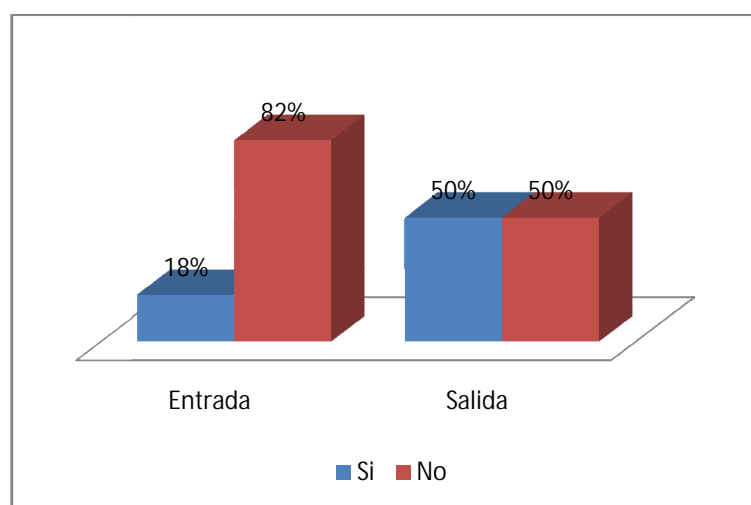
Gráfico 33. Lo que sabes sobre los tipos de textos te permite reflexionar sobre la manera cómo estás escribiendo



Este resultado presenta un incremento en la ES en la que el 63% de la muestra afirma que el reconocimiento de las características del texto que está en construcción permite también reconocerse como escritor. El tener claridad sobre el tipo de texto que se está redactando es una actividad metacognitiva que de acuerdo con (Mayor, Suengas y González, 1993) forma parte de las variables del contexto y que permite al

estudiante utilizar estrategias concretas para estructurar correctamente el escrito y hacer cambios en sus operaciones cognitivas durante el proceso para lograr el objetivo propuesto.

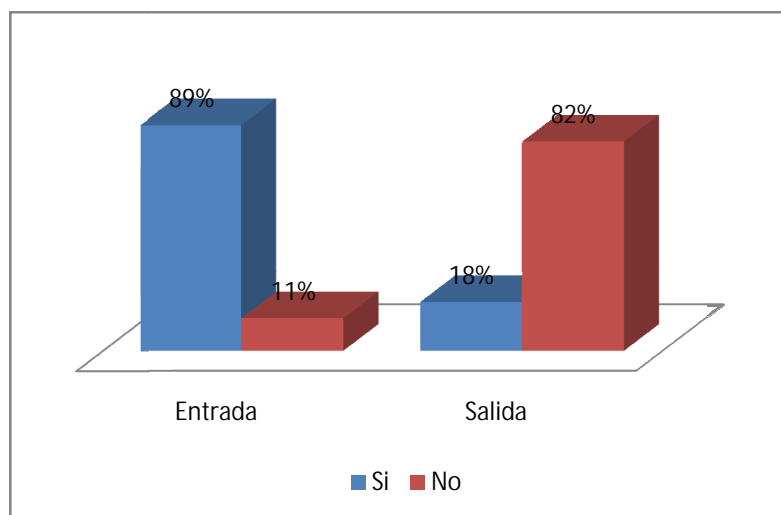
Gráfico 34. Lo que sabes sobre los tipos de textos dificulta tu proceso de escritura



Este resultado es similar al que se obtuvo en la pregunta No. 32 en la que el 50% de la muestra afirma que el conocimiento sobre el tipo de texto dificulta el proceso de redacción. El reconocimiento del tipo de texto, lo que Mayor, Suengas y González (1993) denominan "sensibilidad ante la estructura de texto" (p.88) es otra de las variables del contexto que interviene directamente en el conocimiento metacognitivo. De acuerdo con este análisis, se puede afirmar que la mitad de la muestra desarrolló un conocimiento sobre su propia forma de escribir al identificar que saber sobre las características del tipo de texto que debe construir puede representar un obstáculo a superar en la escritura del texto académico.

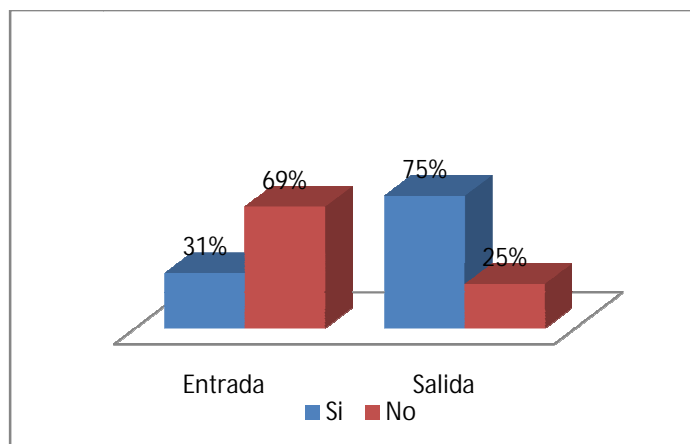
7.1.4 COMPONENTE IV: CUANDO TIENES DIFICULTADES CON LA ESCRITURA -Estrategias de reparación (Mayor, Suengas y González, 1993)-.

Gráfico 35. Sigues escribiendo y dejas la dificultad para resolverla más tarde



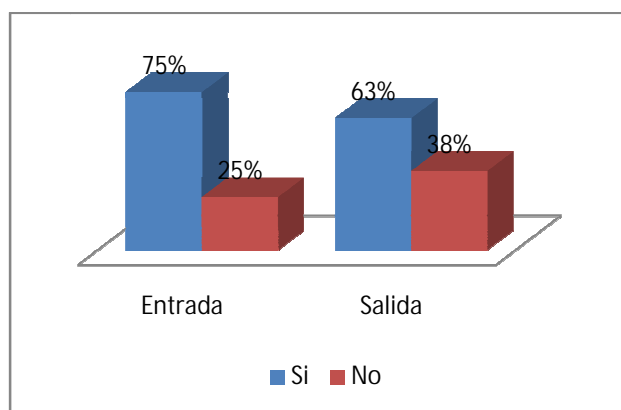
Como se observa en el gráfico, al inicio del curso la mayoría de los estudiantes reconocen que continuaban con la redacción a pesar de percibir una dificultad en el proceso. En la ES, se observa que este resultado cambió favorablemente; los resultados evidencian que, ante una dificultad, se suspende la ejecución de la tarea de escritura hasta encontrar la manera de solucionarlo. Como se ha dicho en el marco teórico, esta percepción o *darse cuenta* de que algo no está funcionando en la ejecución de la tarea forma parte de lo que Flavell (1996) denomina experiencias metacognitivas, que ayudan a poner en marcha los mecanismos necesarios para darle solución al problema y de esta manera lograr la metacompreensión (Burón 1997) que se define como la percepción de que lo que se está haciendo no conduce al objetivo planteado.

Gráfico 36 ¿Consultas a un experto?



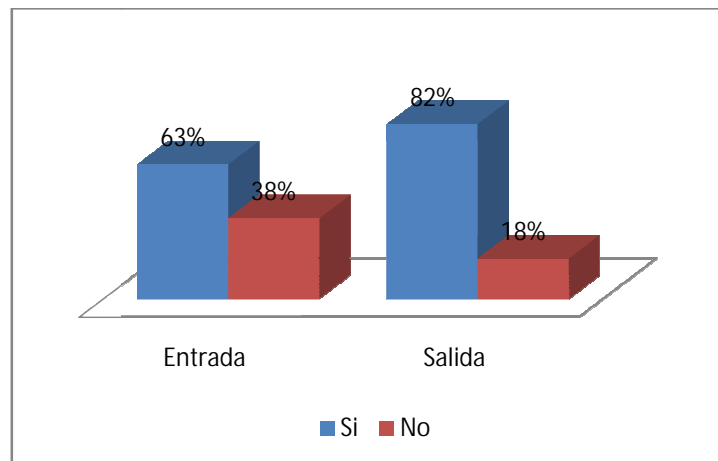
La ES muestra que luego de la intervención, la mayoría reconocen que una fuente viva puede ayudarles a superar las dificultades con la escritura; una vez se vive la experiencia metacognitiva de percibir la dificultad en la realización de la tarea, aspectos relacionados con el *saber qué*, necesariamente en un comportamiento metacognitivo aparecerá el *saber cómo* (Flavell, 1996), es decir, proponer los correctivos necesarios para continuar con la resolución del problema de aprendizaje. En este caso, la mayoría de los estudiantes considera que una forma de superar esta dificultad es consultar a un experto para la revisión y ajustes del proceso, lo que no se considera como opción en la EE.

Gráfico 37. Te devuelves a leer el texto y tratas de solucionar la dificultad en el momento



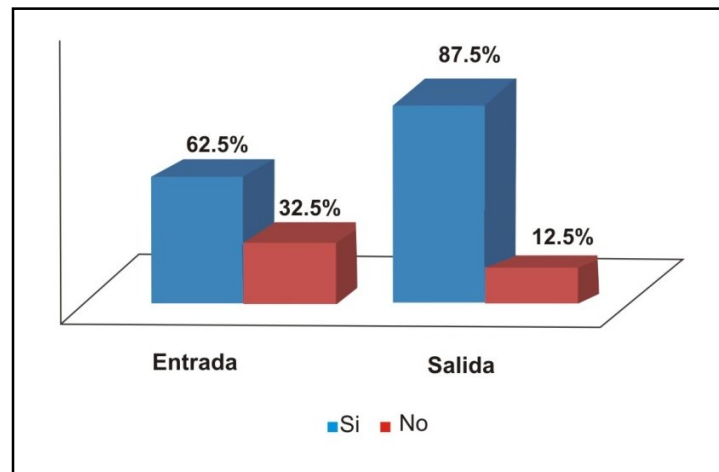
De acuerdo con este resultado, se observa que un gran porcentaje de los estudiantes, como en el gráfico 35, prefieren enfrentar el problema de escritura en el momento en que lo reconocen y recurrir a nuevas estrategias para resolver las dificultades en el momento. La búsqueda de solución una vez se ha experimentado el problema puede derivar a favor de la ejecución de la tarea, sin embargo, a veces es mejor tomar distancia del texto y revisarlo después. De acuerdo con Castelló (1997) este ejercicio permite al escritor volver sobre lo escrito con ojos y mentes frescos, lo que a su vez ayuda a percibir inconsistencias tanto superficiales (de sintaxis, ortografía, etc.), como profundas (de contenido, conceptuales, etc.) en el texto emergente.

Gráfico 38. Crees que no tienes un conocimiento previo adecuado del tema



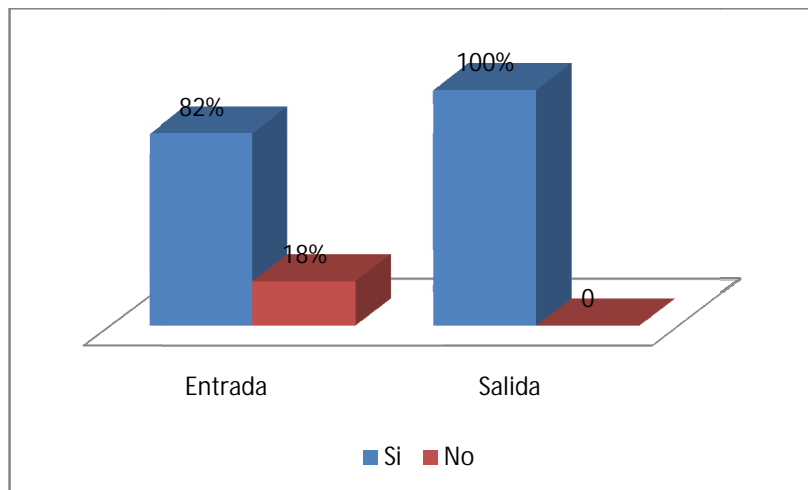
La ES expone que la mayoría de los estudiantes considera que los conocimientos que posee sobre el tema no son suficientes para realizar la tarea de escritura de manera acertada. Así las cosas, este resultado evidencia que el 82% de la muestra posee un *metaconocimiento* (Flavell, 1996), lo que quiere decir que el sujeto tiene conciencia suficiente sobre su propio conocimiento y de qué manera lo apropiado o no de este conocimiento afecta la actividad académica.

Gráfico 39. ¿Crees que no tienes un conocimiento previo adecuado de la lengua escrita?



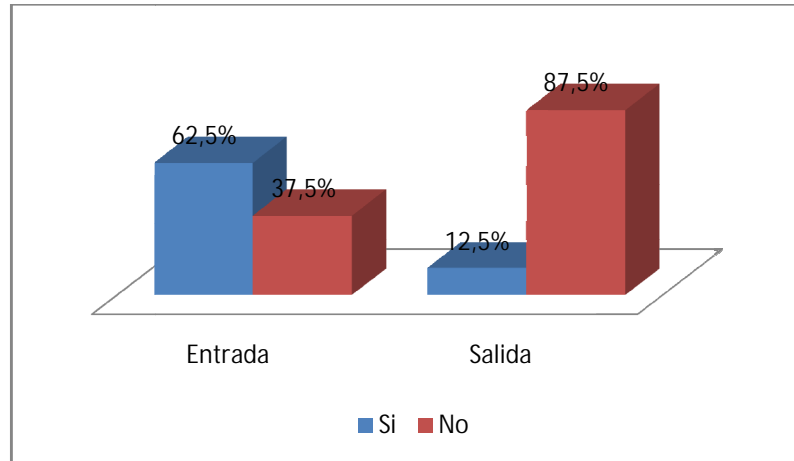
De acuerdo con el gráfico, hacia el final de la intervención la mayoría de la muestra considera que el conocimiento que tiene sobre la lengua en el momento de escribir no es suficiente y esto puede generar un obstáculo en la redacción de un texto académico. Así mismo, las discusiones en el aula acerca del tema durante la intervención, pusieron en evidencia que los estudiantes reconocen que la escritura académica es un proceso complejo que implica acciones de lectura y de escritura como prácticas diferentes pero interrelacionadas (Miras y Solé, 2007), que a la vez apoyan el proceso de conocimiento sobre la propia lengua y sobre la escritura.

Gráfico 40. Piensas que escribir es muy complicado



Al final de la intervención, los estudiantes reconocieron haber reelaborado el concepto que tenían sobre la lectura y la escritura. El gráfico muestra que para la totalidad de la muestra el ejercicio de escribir en la universidad representa una labor complicada de realizar. Este resultado se encuentra en consonancia con las discusiones verbales durante la intervención, en las que los estudiantes manifestaron que la labor de redactar en la universidad se había tornado un ejercicio complejo. En este sentido, se pueden apreciar observaciones como *yo creía que sabía leer y escribir hasta que empecé a reflexionar por escrito sobre esos aspectos. Ahora creo que no sé mucho, o no sé nada sobre el tema...* (Gineth, verbalmente y en su diario de clase).

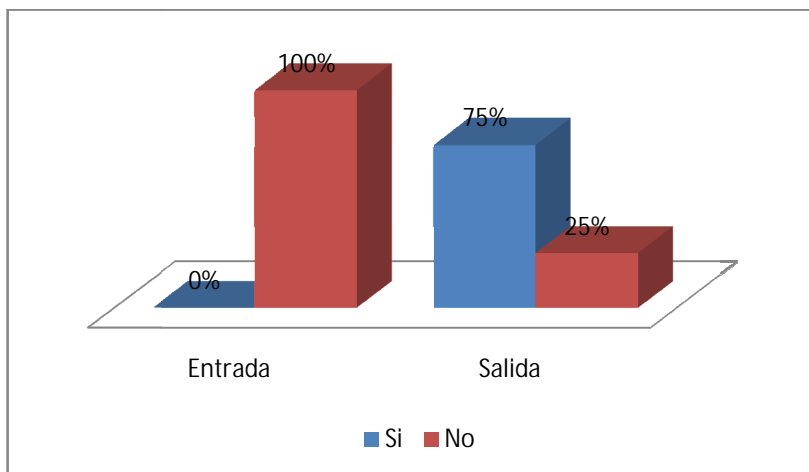
Gráfico 41. Te parece natural y no haces nada en particular



La ES evidencia que los estudiantes toman decisiones encaminadas a mejorar su redacción cuando perciben dificultades en el proceso; de acuerdo con Scardamalia y Bereiter (1996), es una actitud de escritores maduros tomar decisiones para corregir un problema percibido en la ejecución de una tarea académica. Así las cosas, el hecho de que la mayoría de los estudiantes en esta investigación afirme que estas dificultades no son algo natural y que se debe hacer algo para superarlas, puede tomarse como una muestra de *madurez* en el aprendizaje.

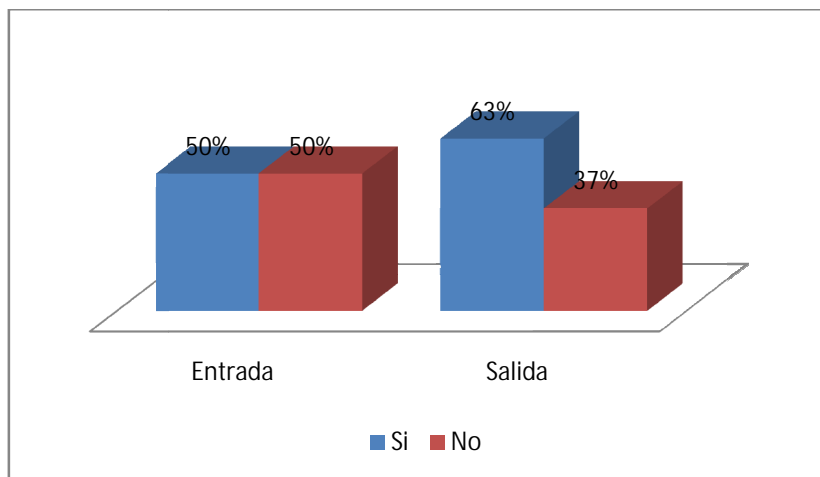
7.1.5 COMPONENTE V: ESCRIBES PARA

Gráfico 42. Saber más sobre lo que escribes



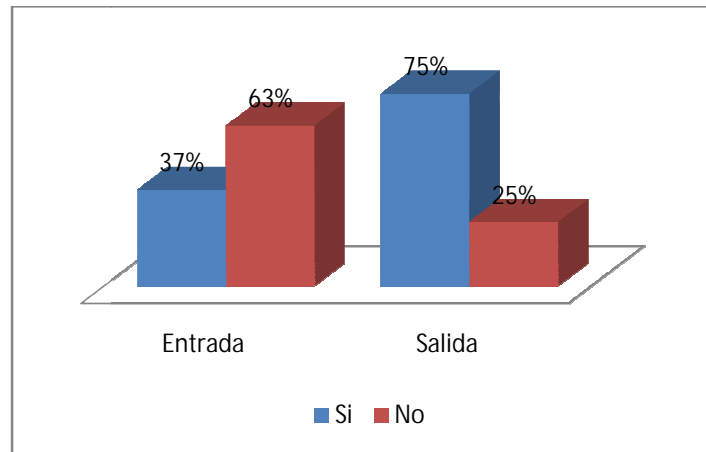
El gráfico permite apreciar que en la EE, al inicio de la intervención los estudiantes no consideraban la escritura como un proceso de construcción de sentido, o como un instrumento de aprendizaje; sin embargo, este resultado cambia significativamente en la ES a favor de los objetivos de la presente investigación. De acuerdo con las socializaciones en el aula, los estudiantes consideraban que el nuevo conocimiento reposaba en el cerebro y la escritura era un medio para comunicar dicho conocimiento. Al iniciar el curso no estaban conscientes de que en este proceso se construían nuevos saberes. Durante la intervención se discutieron aspectos sobre la escritura como medio a partir de cual el individuo logra transformar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992). Esta operación se realiza cuando el sujeto, ante la actividad de escritura, toma los conocimientos específicos que posee sobre un determinado tema y organiza sus ideas para engarzarlas con el conocimiento nuevo.

Gráfico 43. Escribes para que tu lector entienda lo que escribes



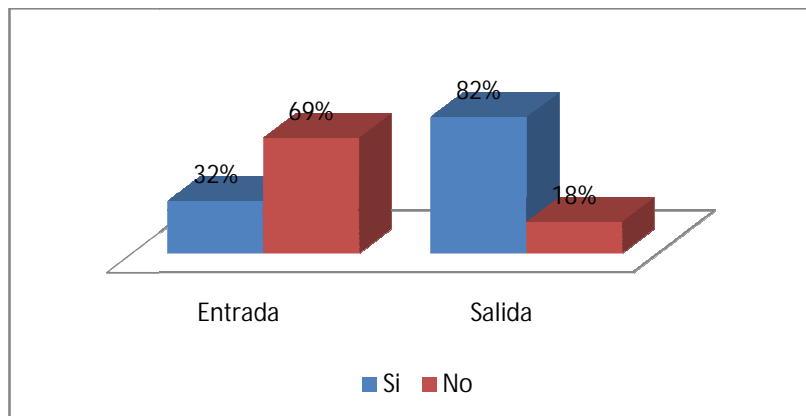
El gráfico expone un incremento en la ES en cuanto a la construcción de un posible lector. Como se ha dicho a lo largo de este trabajo, para los estudiantes la construcción de un lector diferente al profesor fue un ejercicio complejo, razón por la que se convirtió en un ejercicio permanente durante la intervención. El resultado final favorece la actividad realizada en el aula en cuanto a pensar en un lector en la academia además del profesor que solita la tarea, y a tomar en cuenta su cultura, sus conocimientos, su trayectoria académica, etc. (Cassany,1999).

Gráfico 44. Escribes para mejorar tu composición escrita



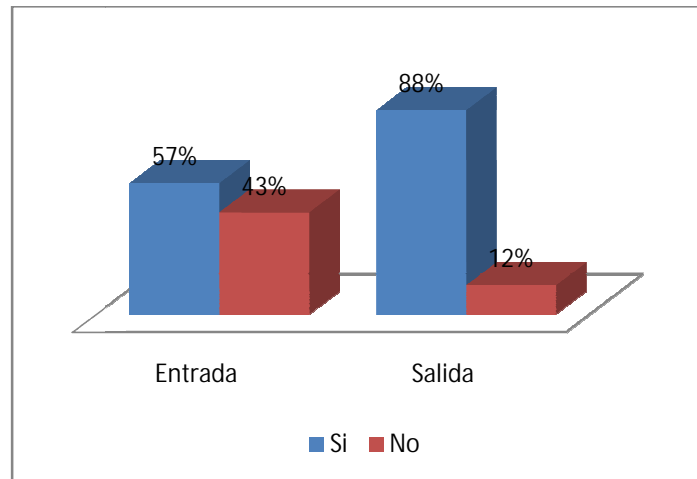
Este resultado evidencia que hacia el final de la intervención, la escritura es vista también como el medio para mejorar el proceso de escritura; en esta medida, un buen porcentaje de los estudiantes aprecian la escritura como herramienta para llegar a ser mejores escritores. Este resultado ofrece una visión positiva acerca de los sujetos que reflexionan sobre su propia forma de escribir y son conscientes de que por medio de la escritura se convierten en mejores escritores; la anterior afirmación se inserta dentro de lo que Burón (1997) plantea como *metaescritura*.

Gráfico 45. Escribes para asumir una posición frente a lo que escribes



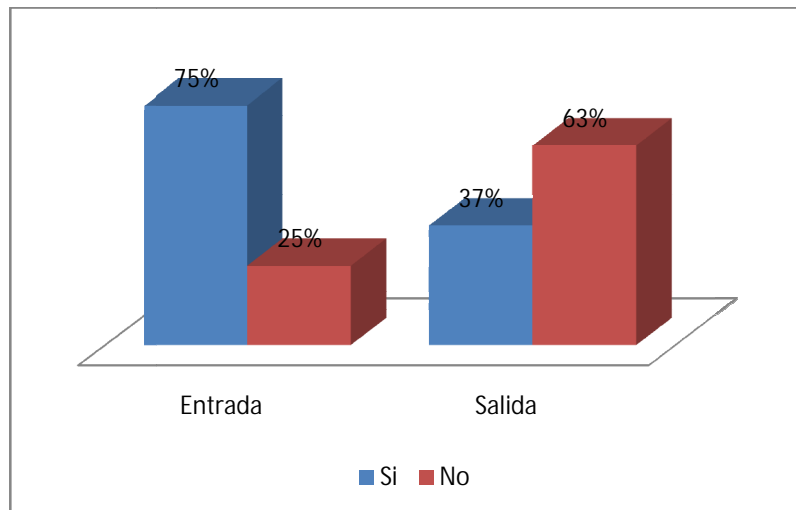
De acuerdo con este resultado, la mayoría de la muestra aprecia la escritura como un instrumento de poder, en este caso, para tomar una posición frente a lo que se escribe. Esta actitud puede estar reforzada a partir de la construcción del anteproyecto de investigación como un proceso en el que se toma una posición frente a un fragmento de la realidad, con una mirada científica. Así mismo, de acuerdo con Flower y Hayes (1996, p. 80), el modelo seguido para la redacción es un modelo concebido como una "herramienta para pensar" y en esta medida, en el momento en que el estudiante planifica el texto, organiza sus ideas, plantea sus objetivos y da comienzo a la redacción, ya está tomando una posición frente a lo que debe escribir.

Gráfico 46. Escribes para decir lo que sabes



De acuerdo con este gráfico, hacia el final de la intervención la mayoría de la muestra reconoce la función comunicativa de la escritura. Según el planteamiento del presente trabajo, se pretende orientar el ejercicio de redacción como medio para reflexionar sobre el conocimiento y a partir de dicha reflexión construir nuevos saberes, lo que se conoce como la función epistémica de la escritura (Castelló, 2007). Una vez se ha construido este nuevo conocimiento, el sujeto está listo para comunicarlo, que es el objetivo final en la academia. De acuerdo con Cassany (1997) el texto académico, para ser un texto completo, debe cumplir entre otras cosas, con comunicar un saber.

Gráfico 47. Escribes solamente para cumplir con la tarea



El gráfico muestra que al inicio de la intervención, la mayoría de los estudiantes escribían solo para cumplir con la tarea, tal como concluyen Arciniegas y López en su investigación (2007). Sin embargo, en la presente investigación este resultado cambia favorablemente en la ES, lo que podría demostrar que la mayoría de los estudiantes asume la tarea de escritura como un ejercicio que convoca diferentes actividades de reflexión, construcción de nuevo conocimiento y exposición de ideas nuevas frente al saber aprendido.

7.2 GRÁFICOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS EN LA REJILLA EVALUATIVA DE LOS DIARIOS DE CLASE, tomada de Villalobos (2007)

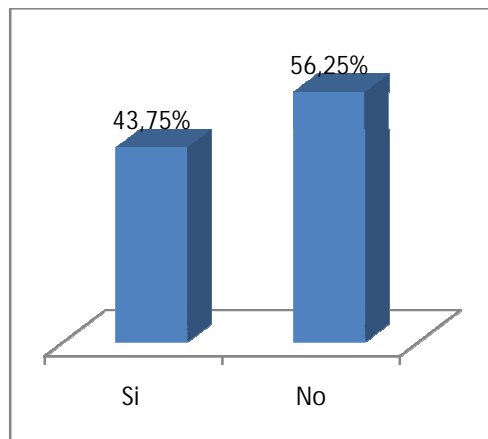
MUESTRA: 16 DIARIOS

El diario de clase, el principal instrumento de recolección de datos de la presente investigación se analizó, inicialmente a la luz de los parámetros propuestos por Villalobos en su investigación de 2007 sobre estrategias metacognitivas explícitas en diarios de clase, para lo que propuso una rejilla evaluativa. En la presente investigación, en la medida en que se analizaban los datos hubo necesidad de hacer modificaciones a dicha rejilla (véase anexo 3, p.194). Se agregó el componente sobre estrategias metacognitivas en escritura académica a partir del análisis de los registros en los diarios de clase de los estudiantes. A continuación se expone y analiza cada uno de los criterios sobre los que se examinaron los diarios de clase.

7.2.1 CATEGORÍA 1. ACTIVIDADES DESCRITAS EN LOS REGISTROS

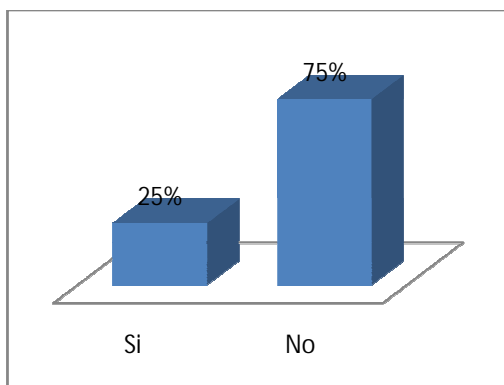
Esta categoría describe las actividades que se exponen en los diarios de clase: actividades tanto cotidianas como académicas; actividades académicas en general o solo las actividades de la clase de español.

Gráfico 48. Solo las actividades del curso son evaluadas



Como muestra el gráfico, la mayoría de los estudiantes registran en sus diarios, además de los aspectos de la clase, otras actividades que realizan por fuera del curso: personales, cotidianas, etc. Durante las lecturas y socializaciones del diario de clase se enfatizó que los registros debían enfocarse en las actividades académicas, sin embargo, como evidencia el resultado, algunos estudiantes mencionaron, aunque de manera general, sus actividades cotidianas. Durante las socializaciones en el aula, los estudiantes manifestaron que situar la ejecución de la tarea en un entorno familiar así como en un espacio íntimo y personal, les ofrecía un mayor campo de reflexión sobre sus actividades académicas. Este resultado concuerda con Mayor, Suengas y González (1993, p. 104) en el sentido de que "...todas las funciones cognitivas de nivel superior (percepción, atención voluntaria, recuerdo intencional) tienen un origen social".

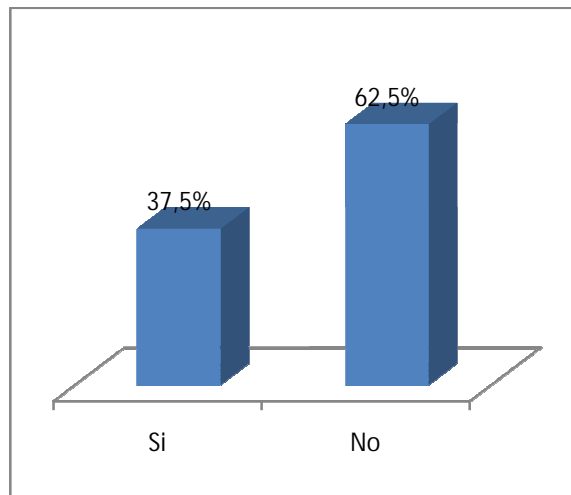
Gráfico 49. Casi no se describe ninguna actividad por fuera del curso



Esta pregunta indaga por las actividades descritas en los diarios y, como en el gráfico anterior, los estudiantes en su mayoría describen diferentes actividades relacionadas con su vida personal sin que esto signifique un análisis profundo de sus quehaceres cotidianos. Como se dijo antes, la reflexión sobre aspectos de la vida cotidiana en el diario de clase no se censuró durante la intervención, ya que es sabido que una de las variables del contexto es el nexo del sujeto con su entorno y esta relación afecta de forma directa la metacognición (Mayor, Suengas y González, 1993). Así, en los diarios de clase se puede leer alguna reflexión sobre aspectos de la vida personal como en el siguiente ejemplo:

Antes de llegar a mi casa pasé por la casa de Mary para preguntar por su perrito que estaba enfermo. Escribir sobre esto se me hizo raro porque me parece una bobada pero creo que desde el punto de vista de la escritura me está quedando bien expresado. Después de que llegué a mi casa, leí para la exposición del martes. La lectura se me hizo más fácil, no sé si porque estaba más tranquilo después de hablar con Mary o porque ya estoy aprendiendo a leer mejor. Diario de Jairo, p.12.

Gráfico 50. Se describen muy pocas actividades fuera del curso, pero todas son académicas

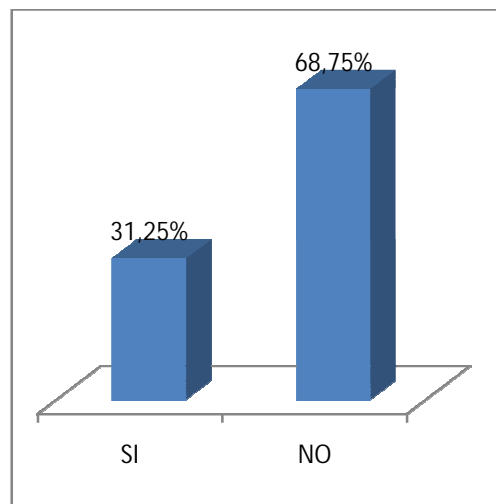


Como se dijo antes, la mayoría de los estudiantes registran en sus diarios actividades por fuera del curso y en algunos casos estos registros no son sobre sus actividades académicas. Esto se relaciona con el ítem 8 del cuestionario en el que los estudiantes afirman que registran en sus diarios diferentes actividades tanto académicas como de su vida personal. Es sabido que los acontecimientos de la vida del sujeto intervienen en el aprendizaje, en este caso intervienen sobre la metacognición como una variable del contexto (Mayor, Suengas y González, 1993). Tomar en cuenta esta variable y poder reflexionar sobre ella a la par que se reflexiona sobre el propio aprendizaje ayuda al sujeto a organizar sus ideas y orienta la toma de conciencia sobre aquellos aspectos puntuales sobre los que se desea escribir.

7.2.2 CATEGORÍA 2. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD (Conocimiento de la tarea)

El siguiente componente describe de qué manera el estudiante expone en el diario de clase las características de la tarea por realizar.

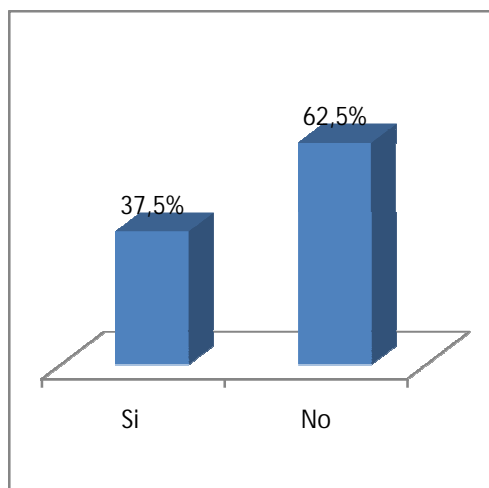
Gráfico 51. La descripción es general y se omite información sobre las estrategias específicas y los objetivos



Este gráfico muestra que el 68. 75% de la muestra registra en sus diarios los pasos que sigue al realizar una tarea, las decisiones que toma de manera consciente, cómo selecciona los conocimientos, los conceptos y las actividades que realiza en la ejecución de la tarea; todo esto se reconoce como *estrategias* (Monereo, 1997). En los diarios se hace explícita la etapa de planificación de la tarea (Flower & Hayes, 1996), en la que se cuestionan las características de la tarea y se plantean los objetivos del trabajo que se va a realizar. Se pueden leer comentarios como: *Tengo*

que buscar más información para construir el problema. Lo que tengo hasta ahora no parece suficiente... voy a hacer una lista de autores y a buscar otro artículo sobre el arte contextual... buscaré la información en el orden en que escriba los autores en mi diario... Diario de Gineth, p.8.

Gráfico 52. Tanto las estrategias como los objetivos se mencionan con regularidad

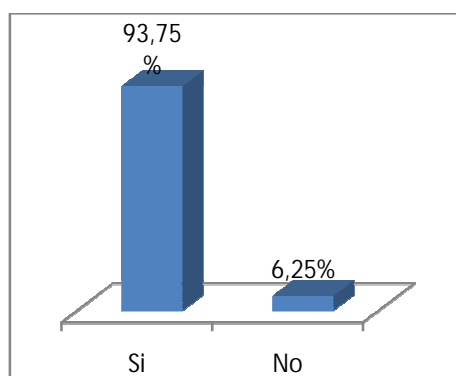


El gráfico permite observar que, en el diario, el 37.5% de la muestra menciona de manera detallada las estrategias utilizadas y los objetivos propuestos en la ejecución de una tarea de escritura. El 62.5% en negativo obedece a que para los estudiantes representó un ejercicio dispendioso reflexionar o proponer por escrito los objetivos de la actividad. De acuerdo con las socializaciones en el aula, los sujetos consideraban que bastaba comprender la consigna para tener claros los objetivos y que no era necesario reflexionar sobre ellos o registrarlos en sus diarios de clase.

7.2.3 CATEGORIA 3. EVALUACIÓN DE LOS MÉTODOS /LAS ACTIVIDADES/ LOS MATERIALES (Evaluación del aprendizaje a través del uso de estrategias de autoevaluación y automonitoreo)

La siguiente categoría indaga por la forma en que los estudiantes reflexionan sobre la forma como aprenden, sobre los materiales que utilizan en el desarrollo de la actividad académica y cómo evalúan el proceso.

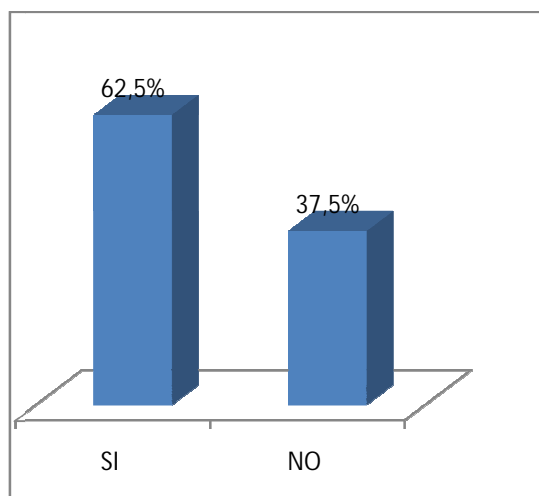
Gráfico 53. Existe evidencia del aprendizaje, de los materiales, de las actividades o de los métodos utilizados para el desarrollo de la actividad académica



De acuerdo con este resultado, se observa que la gran mayoría de los estudiantes describe de manera detallada los materiales bibliográficos que consultan para la realización de sus tareas académicas. Como se dijo antes, la búsqueda de información se reguló a partir de una rejilla para valorar las fuentes de información (Bleas, Santa Cruz, Thomsem y Utreras, 2005). Así, entre la bibliografía consultada se encuentran artículos de revistas especializadas, videos, películas, ilustraciones,

etc. Así mismo, en el diario de clase de algunos estudiantes aparece explícitamente la explicación sobre el método empleado en el desarrollo de la actividad, como por ejemplo, la elaboración de fichas de lectura, la preparación de varios borradores, la consulta a un par académico o a un experto sobre el desarrollo de la actividad, etc. Como se afirmó en el análisis del gráfico 32 sobre hábitos de escritura, el uso de materiales para la ejecución de una tarea forma parte de las variables del contexto (Mayor, Suengas y González, 1993) e incide directamente sobre la metacognición.

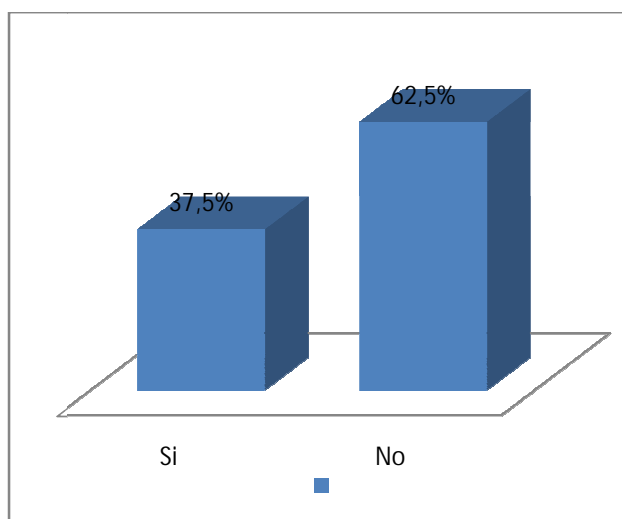
Gráfico 54. Con poca frecuencia aparece alguna evaluación y, cuando aparece, es considerada en términos generales



Como se observa, la mayoría de los estudiantes registra en sus diarios poca reflexión sobre la evaluación, es decir, la evaluación que aparece no profundiza lo necesario en el proceso que se está realizando para la correcta ejecución de un trabajo académico. La evaluación es un comportamiento estratégico o metacognitivo que funciona en

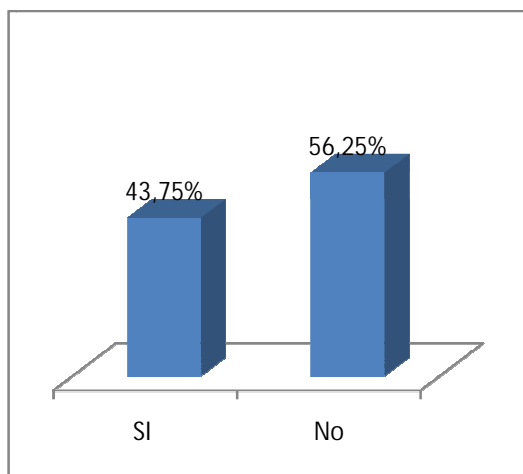
favor de la labor de escritura académica (Castelló, 2007). Como ejemplo, en el diario de un estudiante se lee: *Revisé el último párrafo de la justificación y creo que no es un párrafo conclusivo. Me parece que repito lo que ya dije... tendré que volverlo a escribir pero más tarde porque ahora ya me siento bloqueado...* Diario de Bryan, p.20.

Gráfico 55. Aparece alguna evaluación, pero no cubre todas las áreas mencionadas



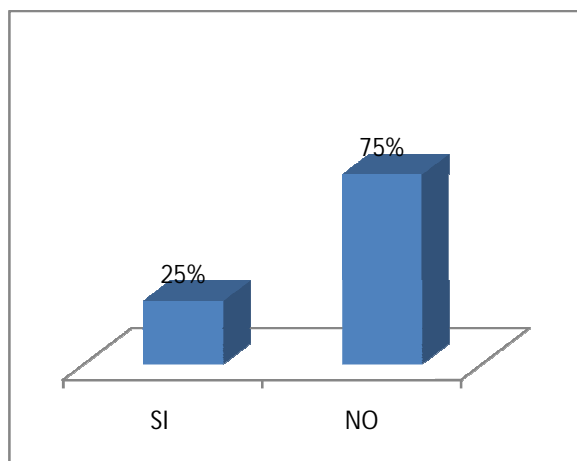
En este caso, la evaluación en su mayoría incluye, como se solicita, los aspectos referentes a los materiales, las actividades y los métodos utilizados en la ejecución de la tarea; sin embargo, un buen porcentaje de los estudiantes omite la reflexión sobre alguno de los aspectos mencionados, lo que evidencia poca reflexión sobre el proceso. Esta situación de “pasar por alto” la evaluación se evidencia al final, al repetir errores en el trabajo de aula que ya habían sido detectados por los pares o por la docente.

Gráfico 56. Existe evidencia de una frecuencia razonable con respecto a la evaluación del aprendizaje, que es generalmente, apropiada



Como se observa en el gráfico, una minoría de la muestra evidencia apropiación de la evaluación sobre el aprendizaje; se observa que la mayoría no realiza una evaluación profunda de sus actividades en torno a la realización de la tarea de escritura, por lo menos, no de la forma como se esperaría de acuerdo con los objetivos de la investigación. Algunos estudiantes se centran en la descripción de los objetivos de la tarea y pierden de vista la explicación sobre la evaluación del proceso. Se aprecian episodios de autorregulación activa (Moreno, 1995), es decir, se evidencia un control sobre el resultado de la ejecución de la tarea, sin embargo, esta autorregulación no es un comportamiento permanente en la realización de la actividad ni en la reflexión en el diario.

Gráfico 57. Todos los aspectos son evaluados con frecuencia y la evaluación es altamente relevante

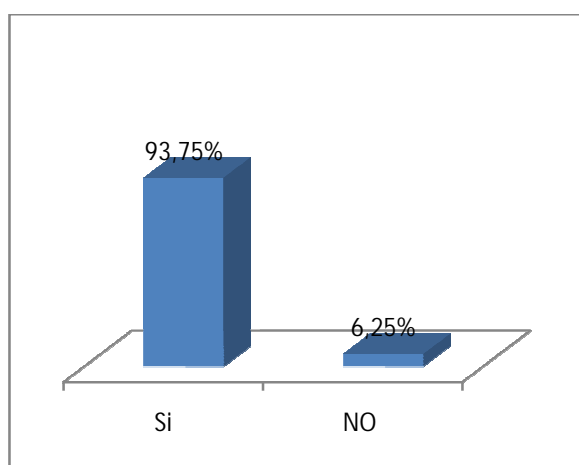


De acuerdo con este gráfico, aunque se evidencia una evaluación de la labor académica, esta evaluación no es relevante. Por lo general, la evaluación sobre el proceso de escritura en los diarios de clase está centrada en la estructura superficial del texto, especialmente en la ortografía, dudas sobre el uso de los términos especializados en el texto así como en el uso de sinónimos. Los aspectos relacionados con la estructura profunda del texto como el contenido, la conceptualización, etc., son, en algunos casos, ignorados y, en otros, evaluados de manera general. Lo anterior se hace evidente en la reescritura final del proyecto de aula el cual no presenta evidencia de varias revisiones de fuentes de información, ni presenta modificaciones relevantes del contenido de la primera reescritura.

7.2.4 CATEGORÍA 4. EXPERIENCIAS METACOGNITIVAS

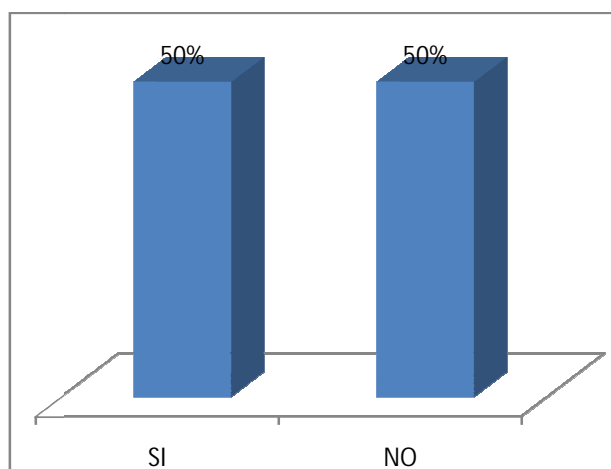
A continuación se describen las experiencias metacognitivas presentes en los registros de los diarios de los estudiantes.

Gráfico 58. Toma de conciencia del estilo o preferencias de aprendizaje



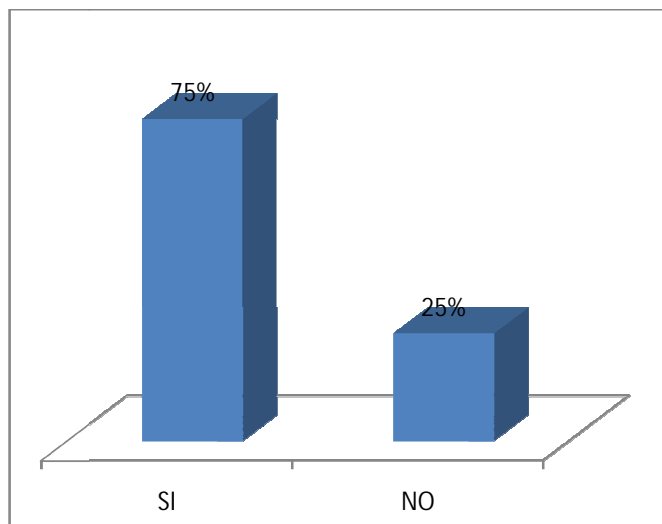
En este gráfico se muestra lo que se dijo atrás y es que los estudiantes manifiestan en sus diarios la percepción sobre su propio proceso de aprendizaje, lo que se reconoce como *experiencia metacognitiva* (Flavell, 1996). En algunos diarios se evidencia que el estudiante es consciente de cómo aprende de mejor manera el conocimiento: *Sería más fácil que la profe nos sugiriera bibliografía porque al buscarla tengo mis dudas. Voy a preguntarle al profe del semestre pasado para que me aclare... no quiero perder el tiempo leyendo información que después resulte poco importante.* Diario de Claudia, p.13.

Gráfico 59. Se mencionan, de manera ocasional, el estilo y las preferencias de aprendizaje



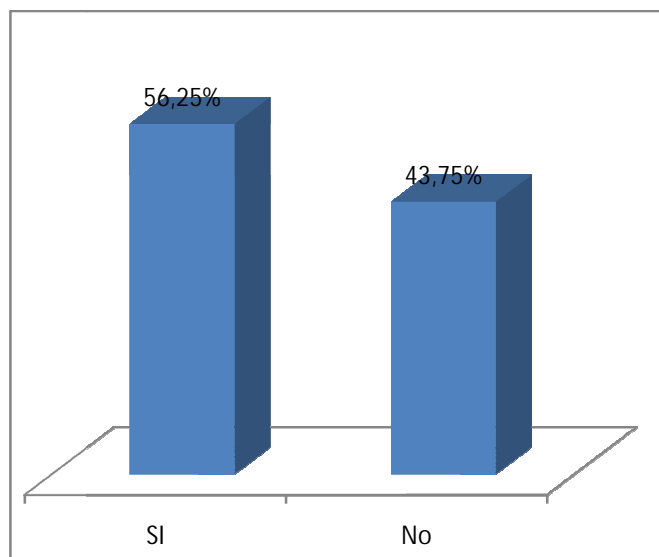
De acuerdo con este gráfico, la mitad de los diarios muestra registros en los que los estudiantes manifiestan no sólo sus dificultades sino además, cómo las superan y de qué manera les es más fácil aprehender el conocimiento en la universidad. En algunas ocasiones, la reflexión se orienta hacia la forma como se desarrolló la clase: *No me queda claro el orden de citación. El apellido, el nombre, no sé qué hacer cuando alguien tiene más de dos nombres... es muy confuso. El video beam debería de ser más utilizado para esto. Así nos orientaríamos mejor...me quedé en el aire.* (Diario de Evelyn, p. 12). En este sentido, el diario del estudiante permite también al profesor tomar conciencia sobre cómo orientar la clase, hacer los ajustes necesarios y plantear una metodología más adecuada a las necesidades de los estudiantes (Porlán y Martín, 1991).

Gráfico 60. Hay evidencia de que reconoce que no comprende la tarea



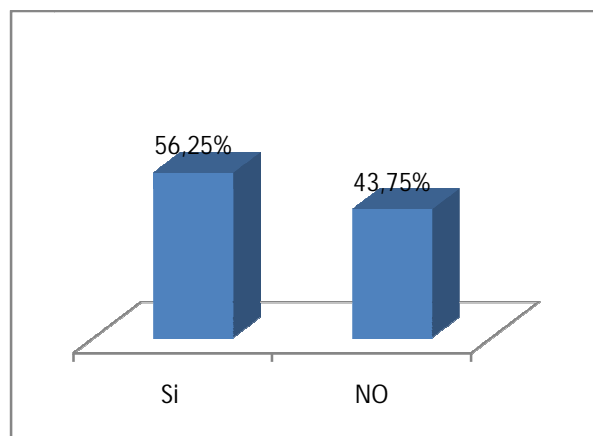
Como muestra el gráfico, la mayoría de los diarios presentan reflexiones sobre las dudas que tienen los estudiantes en la ejecución de la tarea y cómo las resuelven; esta conciencia de las dificultades en la escritura se reconoce como un comportamiento metacognitivo (Castelló, 1997), ya que permite al sujeto tomar decisiones sobre la forma de solucionar la dificultad que ha reconocido. Esta toma de decisiones apoya el desarrollo de estrategias para concluir el trabajo académico satisfactoriamente. Sobre este aspecto se lee en uno de los diarios: *No tengo claro cómo formular los objetivos de la tarea. ¿Se formulan como los objetivos del proyecto? ¿Cómo hago para saber el significado de todos esos verbos? ¿Cuál de todos me sirve? ¿Cuál es la diferencia entre identificar y determinar?* Diario de Gineth, p. 20.

Gráfico 61. Hay evidencia de que revisó el proceso seguido y reconoció que no es el adecuado



Como lo muestra el gráfico, más de la mitad de los diarios evidencia una revisión en el proceso de aprendizaje y la reflexión sobre si el procedimiento es adecuado o debería realizarse algún cambio. De acuerdo con Castelló (1997, p.152) un comentario como "Ahora esto me queda mucho más claro", es una evidencia de la función de la escritura como transformadora del conocimiento. En los diarios de clase de la presente investigación se encuentran con frecuencia comentarios como este: *Comprendí que la forma como estaba organizando la información no era la correcta. Tuve que devolverme al principio, volver a organizar el plan de escritura y así me quedó mejor el texto.* Diario de Gineth, p.16.

Gráfico 62. Hay evidencia de que seguía una estrategia, la abandonó por ser improductiva y modificó el proceso

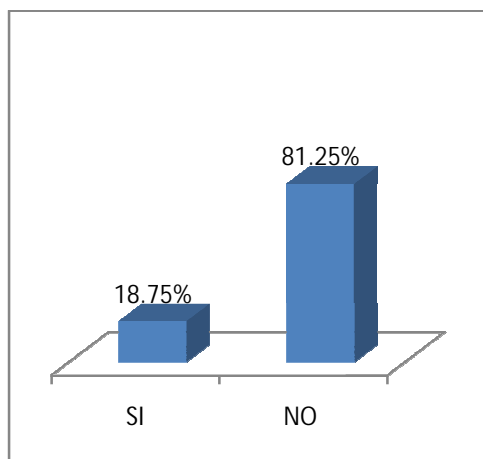


Este gráfico muestra que el 56.25% de los estudiantes, a partir de la reflexión en sus diarios, hace ajustes en el proceso que seguía, cambia de estrategia y reacomoda el procedimiento para lograr el objetivo propuesto; este es un comportamiento de autorregulación y control (Moreno, 1995), pues permite al sujeto realizar ajustes durante la realización del trabajo para un mejor desempeño. Así, en algunos diarios se encuentran comentarios como el siguiente: *Venía haciendo una lista de autores y de conceptos simultáneamente pero algunos autores tienen otros conceptos además de los que necesito para mi investigación... ahora voy a hacer solo la lista de todos los conceptos, los reviso y luego retomo los autores... unos tres nada más... no muchos porque vuelvo y me confundo.* Diario de Brayan, p.12.

7.2.5 CATEGORIA 5: USO DE LOS RECURSOS DE LA ENSEÑANZA. Variables del contexto (Mayor, Suengas y González, 1993)

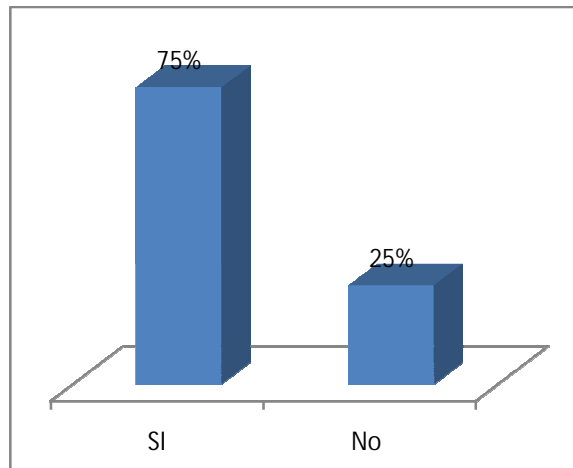
Este componente indaga por la forma en que los estudiantes registran el uso que hacen de los diferentes recursos de que disponen para la realización de una tarea académica: materiales como bibliografía, recursos didácticos, recursos virtuales, etc.

Gráfico 63. Los materiales utilizados provienen de un libro de texto o de fuentes similares y su uso es bastante apropiado



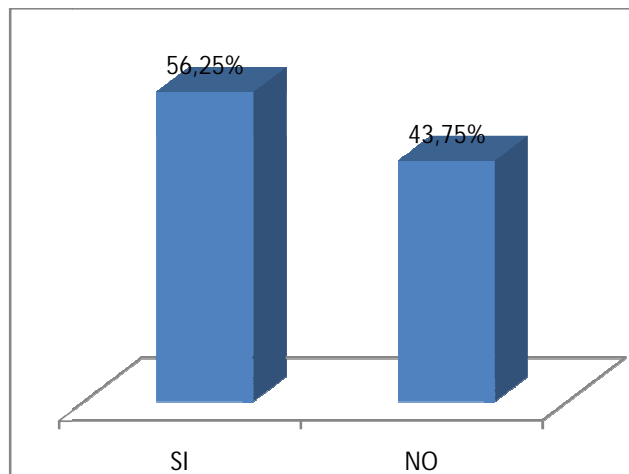
Este gráfico muestra que el 18.75% de la muestra consulta libros de texto y fuentes similares para ampliar los conocimientos sobre la temática sobre la que va a escribir. En las socializaciones verbales en el aula, algunos estudiantes explicaron que buscaban información en libros de texto como un método para comprender mejor un concepto y retomarlo desde una definición sencilla para luego comprender lo complejo. Sin embargo, de acuerdo con el resultado, la mayoría de la muestra busca otras fuentes de información más acordes con la formación académica.

Gráfico 64. Los materiales seleccionados son relevantes y provienen de una variedad de fuentes



De acuerdo con este resultado, a diferencia del gráfico anterior, la mayoría de los estudiantes consultaron varias fuentes con información relevante para el proyecto de escritura. Como se dijo antes, los estudiantes consultan diferentes fuentes para enriquecer y desempeñar mejor su trabajo académico: algunas fuentes son videos en línea, programas de televisión, fotografías, etc. En algunos casos, el exceso de fuentes consultadas representó una dificultad para la escritura del texto, tal como evidencia el gráfico No. 31 de la encuesta sobre hábitos de escritura.

Gráfico 65. Los materiales seleccionados son muy relevantes y son utilizados de manera imaginativa. Algunos materiales son creados por los estudiantes

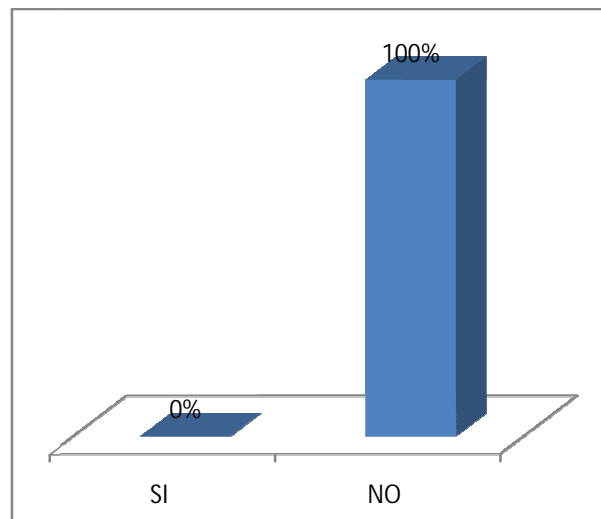


Según este gráfico, los estudiantes consultan bibliografía relevante en el desarrollo del proyecto de investigación y, en algunos casos, se esfuerzan por dar a este material un tratamiento creativo para explicitar de mejor manera el asunto sobre el que escriben. Así mismo, la organización formal del diario de clase en algunos casos se realizó de manera imaginativa, con papel creado por los estudiantes, en hojas de colores, en madera, con dibujos, etc.

7.2.6 CATEGORÍA 6: LO APROPIADO DE LAS ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO (Autorregulación)

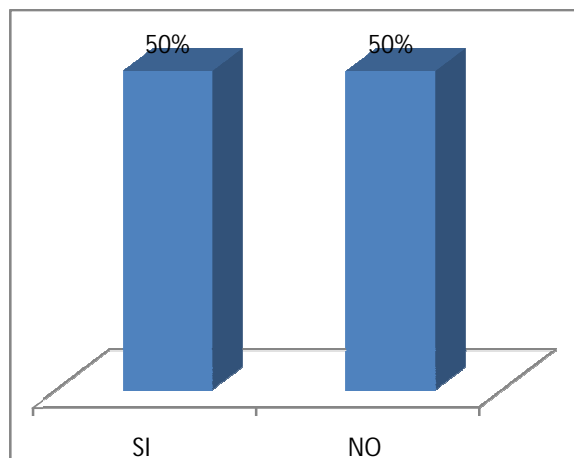
En el siguiente componente se revisan aquellas actividades que el estudiante realiza para confirmar que el trabajo se desarrolla de manera acertada. De acuerdo con Castelló (1997) "Regular implica controlar el proceso seguido e ir ajustando la propia actuación a los propios objetivos" (p.160).

Gráfico 66. Las actividades de seguimiento no son relevantes para los problemas identificados



En sus diarios, los estudiantes registran de manera relevante aspectos que tienen que ver con la regulación del aprendizaje cuando realizan la tarea académica, es decir, explicitan las dificultades que presentan durante el proceso y cómo resuelven el problema. Si bien la vigilancia sobre el proceso es un comportamiento metacognitivo que obliga al estudiante a experimentar el aprendizaje como una vivencia personal, de acuerdo con los registros de los diarios se evidencia que la autorregulación puede llegar a significar una labor que retrasa la ejecución de la tarea. Como se afirmó en el gráfico No. 57 en la que se explica que la evaluación realizada no es altamente relevante.

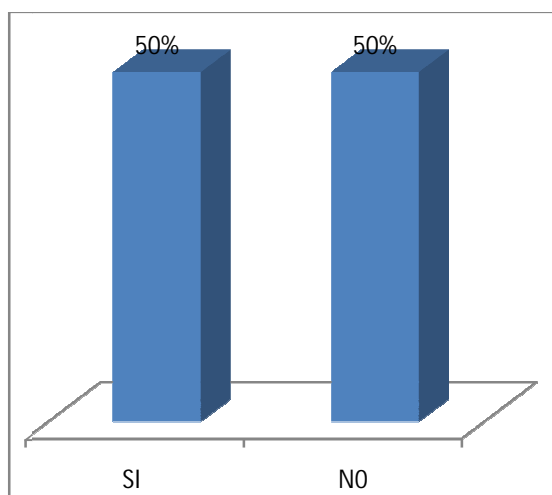
Gráfico 67. Las actividades de seguimiento son relevantes para los problemas identificados y son bastante realistas y útiles



De acuerdo con este resultado, la mitad de los estudiantes hacen un seguimiento apropiado y relevante de las dificultades que tienen al realizar una tarea académica; de esta manera toman conciencia de la forma como están realizando la tarea, identifican el problema y toman los correctivos ajustando el procedimiento a la realización satisfactoria del ejercicio, regulando así la actividad de escritura. Por otro lado, el mismo porcentaje evidencia poco o ningún seguimiento del proceso (actividades como la revisión y la evaluación son realizadas de forma superficial por la mitad de los sujetos del estudio). Las socializaciones al respecto permiten concluir que para algunos estudiantes revisar y evaluar el proceso a profundidad retrasa la actividad de escritura. Sobre este aspecto, en algunos diarios se puede leer: *El tener la mente concentrada no solo que lo que tengo que hacer sino además en prestar atención cuando me pierdo en la escritura, me atrasa. Antes de este cuento de la*

profe sobre la reflexión, yo escribía más rápido, más mal, pero más rápido... ahora me demoro el doble... (Diario de Luis, p.30).

Gráfico 68. Las actividades de seguimiento son relevantes para los problemas identificados y son bastante realistas y evaluables



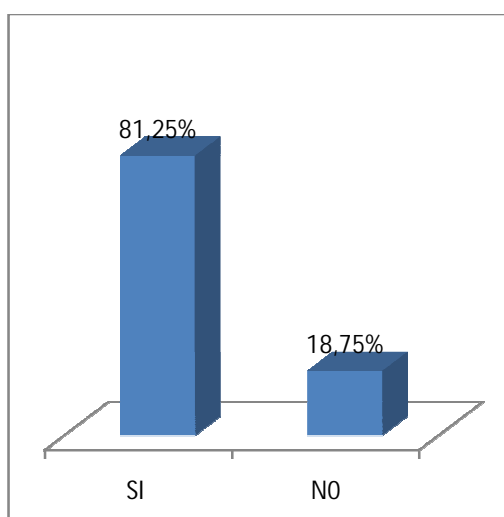
El resultado en este ítem se mantiene acorde con el resultado en el ítem anterior; se aprecia una evaluación concreta y situada de las dificultades en la realización de la tarea académica así como del aprendizaje. Dado que la construcción del texto es un proceso que se revisa y corrige entre pares para su posterior reescritura, es relativamente obvio observar el proceso de ajustes que se realiza al documento a partir de la confrontación entre los borradores revisados por los pares y el producto final. Por otro lado, como se explicó en el gráfico anterior, de acuerdo con las verbalizaciones en el aula, para algunos estudiantes el seguimiento de la actividad representaba más tiempo en la realización de la tarea, razón por la que dicho

seguimiento no se realizó de la manera que se requiere para identificar y dar solución a los problemas de escritura.

7.2.7 CATEGORIA 7: RESPECTO A LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS, ESTRATEGIAS DE COMPOSICIÓN DE TEXTOS

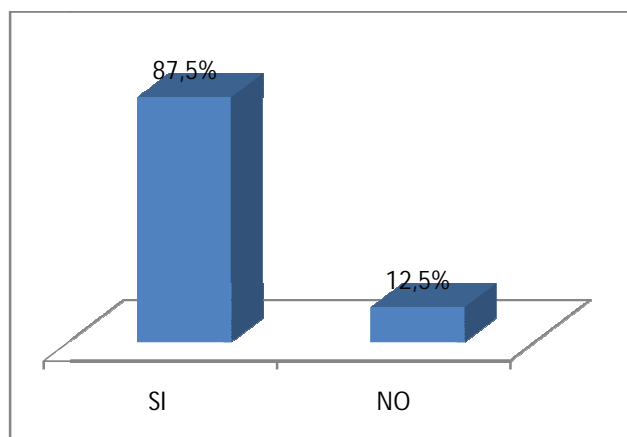
En el siguiente apartado se relacionan aquellas actividades que los estudiantes describieron en sus diarios como actividades mentales que realizaban antes, durante y después de ejecutar la tarea asignada. Al ser actividades de regulación y control de la actividad cognitiva, se reconocen como estrategias metacognitivas (Mayor, Suengas, González, 1993).

Gráfico 69. Toma en cuenta a la audiencia -el lector-



De acuerdo con este gráfico, la mayoría de los estudiantes reflexionan en sus diarios sobre su posible lector, lo que también se hace evidente en los gráficos 4 y 10 de la encuesta de escritura. Como se explicó entonces, la construcción del lector fue un ejercicio permanente en el aula de clase. El elemento contextual de tener presente al lector (Castelló, 1997), es uno de los factores que ayudan a tener claridad en el proceso de escritura. Si bien el resultado ofrece un panorama positivo en el sentido de que es la mayoría de la muestra que logra escribir para una audiencia, en algunos estudiantes aún persiste la idea de que se escribe para el profesor y pensar en otro lector representa un obstáculo en la escritura del texto académico.

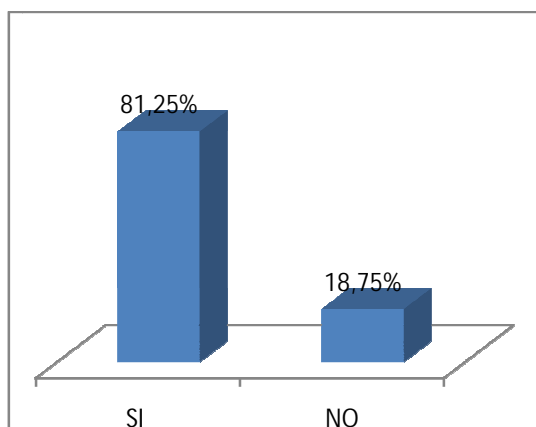
Gráfico 70. Tiene claro el propósito de escritura



Los resultados muestran que en la mayoría de los diarios se aprecia claridad y seguimiento del propósito con el que escriben el texto. Desde el inicio de la intervención se orientó a los estudiantes sobre la utilidad de plantear el objetivo de

escritura y sobre mantener la atención en este objetivo durante la redacción, lo que se hace evidente en los gráficos 1 y 8 de la encuesta de escritura. En los diarios se encuentran comentarios como el siguiente: *Por más que le doy vueltas, aún no tengo claro el objetivo con el que escribo este texto. Sé que lo que tengo que hacer es demostrar por escrito por qué es importante realizar esta investigación, pero tengo tantas cosas que escribir que pienso que en este ejercicio tengo más de un solo propósito... creo que tengo demasiados propósitos...* (Diario de Julián, p.25).

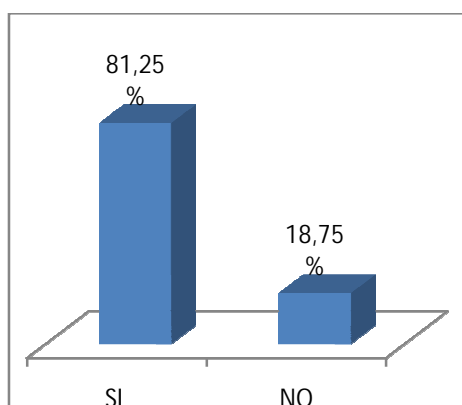
Gráfico 71. Se pregunta sobre el tipo de texto a construir



De acuerdo con este resultado, el diario muestra una amplia reflexión sobre el tipo de texto que se está redactando. Conocer y reflexionar sobre las características del texto académico que se pide con la tarea es un proceso que se debe trabajar a profundidad en el aula. A pesar de esta reflexión en varias sesiones, hacia el final de la intervención aún persistían dudas sobre las características del texto a construir. Por las características del proyecto de aula, durante la intervención solo se revisaron las

características del texto expositivo para la construcción del problema de investigación y del texto argumentativo para la justificación. Un hecho que dificulta la sensibilización hacia el tipo de texto es que desde la teoría existen variadas acepciones sobre un mismo tipo de texto, lo que confunde a los estudiantes. Así las cosas, podemos leer en uno de los diarios: *Yo sé que la justificación debe tener características de un texto argumentativo, pero ¿esto es lo mismo que un ensayo? Yo siempre que tengo que escribir creo que escribo ensayos y que los escribo bien pero ahora tengo mis dudas...* (Diario de Pablo, p.27).

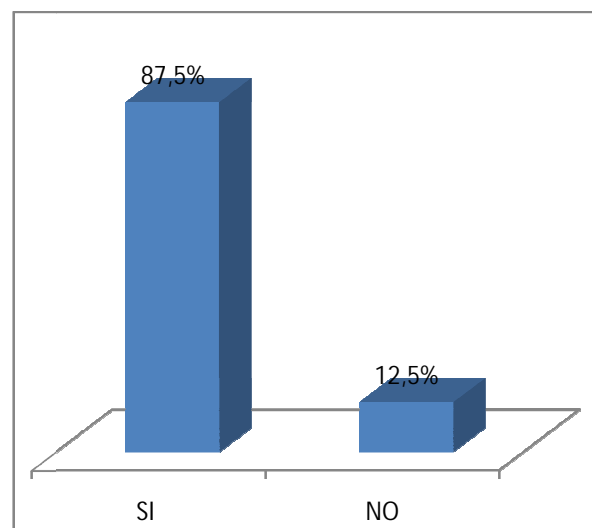
Gráfico 72. Reflexiona sobre el tema sobre el que va a escribir



La reflexión sobre el tema que trata el escrito se presenta de manera permanente en la mayoría de los diarios de los estudiantes. Uno de los aspectos que representa mayor dificultad es la cantidad de información que se posee sobre el tema y como una contradicción, el estudiante considera que la información no es suficiente. Si bien este aspecto se consideró antes en la encuesta sobre hábitos de escritura en la

pregunta 2, por ser esta actividad una estrategia, se incluye en este apartado. Sobre este aspecto, uno de los estudiantes reflexiona en su diario: *No sé si mi conocimiento del tema es suficiente para lo que necesito escribir. Creo que no sé lo necesario aunque he leído mucho... lo que tengo en mi plan de escritura me parece muy básico pero si lo amplío creo que me voy a confundir y no voy a saber por dónde comenzar o dónde parar...volver sobre el plan de escritura me da pereza porque es como volver a empezar todo de nuevo, lo voy a pensar* (Diario de Jairo, p.30).

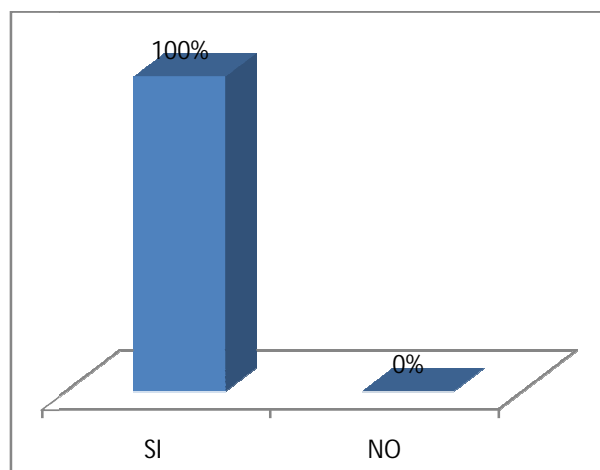
Gráfico 73. Se hace una representación mental de la tarea



En los diarios se observa el esfuerzo que hacen los estudiantes para “contar” sobre la forma en que se hacen una idea de la tarea que están ejecutando, plantean los objetivos de escritura, reflexionan y exponen sus dudas en cuanto al tema sobre el que van a escribir, en fin, planifican (Flower y Hayes, 1996) la labor de escritura. Este ejercicio de regulación y control de la actividad es recurrente en la mayoría, antes y durante la realización de la tarea de escritura y casi todos coinciden con la

organización del plan de trabajo en un esquema con las características de la tarea, los objetivos de la misma y en algunos casos se proponen un tiempo de realización. En un diario se puede leer sobre este aspecto: *Tengo que plantear los objetivos de la investigación y es algo que nunca había hecho. Me pregunto cuál de los doscientos verbos de la lista me sirve como objetivo general y cuáles como específicos. Me pregunto cuántos son muchos y cuántos son suficientes...* Diario de Francisco, p.18.

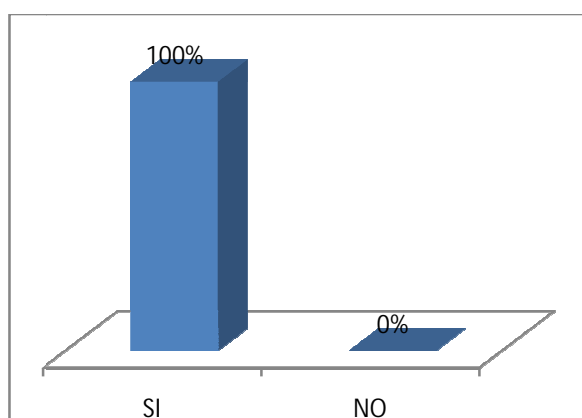
Gráfico 74. Existe evidencia de una planificación del texto



Como se comentó antes, el plan de escritura que comprende el propósito de escritura, los objetivos que se buscan con la realización de la tarea, la elaboración del posible lector y la representación en general de la tarea fueron tema y ejercicio permanente durante el desarrollo del curso, razón por la que este resultado es consecuente con la intervención de aula. En el diario de un estudiante se puede seguir de cerca el plan que propone para la escritura del planteamiento del problema: *Primero tengo que escribir el título porque me orienta en el trabajo.*

Después, menciono cada uno de los elementos que contiene el problema, los datos, las situaciones y los antecedentes que tienen relación con el problema. El último párrafo es una conclusión con una pequeña justificación del por qué se debe hacer esta investigación... (Diario de Gineth, p.11).

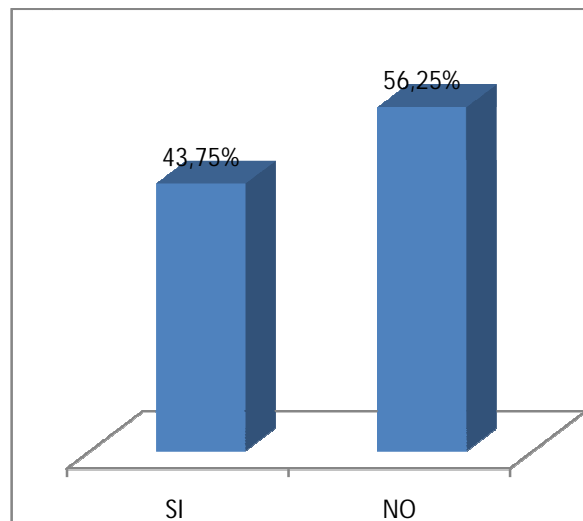
Gráfico 75. Existe evidencia de un intento de organización de las ideas



Como muestra el gráfico, en los diarios hay una presencia permanente de reflexión sobre la forma en que se deben organizar las ideas para redactar el texto y también, expresa la angustia de los estudiantes cuando no encuentran una determinada palabra o la forma de expresar un concepto. De acuerdo con Castelló (1997), esta reflexión es un comportamiento estratégico que ayuda al sujeto a tomar conciencia sobre su propio proceso de escritura y a conocerse no solo como aprendiz sino también como escritor. Una reflexión en este sentido se extrae de uno de los diarios: *Cambiar el concepto de arte en primer lugar, antes de hablar propiamente del arte aplicado a la pintura mural es una buena idea porque parto de lo más amplio a lo*

más concreto... tengo que reorganizar los párrafos... así queda mejor expuesta la idea de lo que quiero decir... (Diario de Evelyn, p.17).

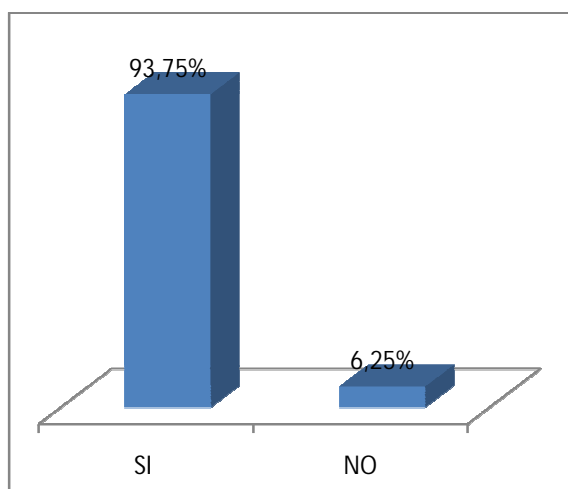
Gráfico 76. Formula objetivos de escritura



Según este gráfico, menos de la mitad de la muestra formula explícitamente los objetivos de escritura del texto. Por otro lado, la mayoría acepta que escribe sin tener claro el objetivo con el que se va a construir el texto académico. En las discusiones en el aula sobre el tema, algunos estudiantes afirmaron que tenían claro lo que debían hacer antes de comenzar la redacción, pero no planteaban objetivos claramente ni reflexionaban sobre la viabilidad de dichos objetivos. Como se expresó en el gráfico 52, plantear los objetivos de escritura fue para algunos estudiantes un ejercicio que demandaba mucho tiempo y retrasaba la actividad. Por esta razón decidieron no hacerlo. En lo que tiene que ver con la metacognición, tener presentes los objetivos de escritura favorece la utilización de estrategias de reparación (Mayor,

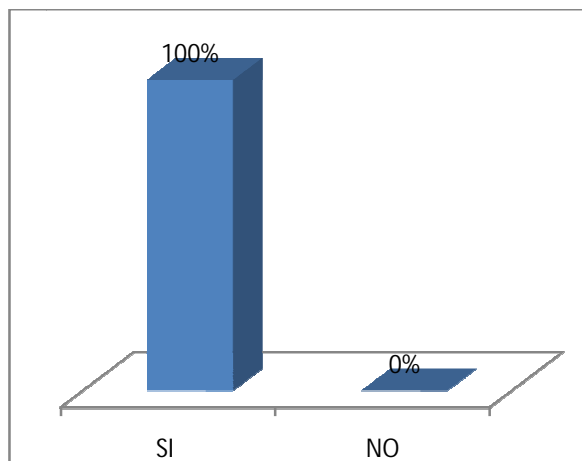
Suengas y González, 1993), como se explica en el componente IV de la encuesta metacognitiva sobre hábitos de escritura.

Gráfico 77. Reflexiona sobre la manera en que está redactando



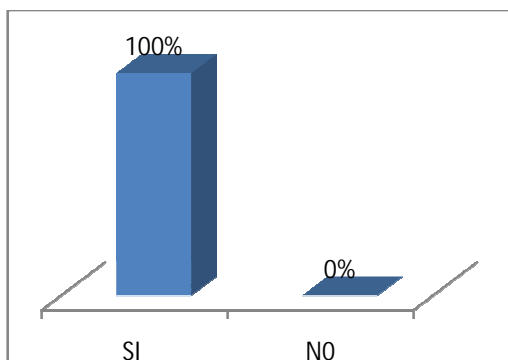
En los diarios se aprecia una reflexión profunda y constante sobre si la forma en que se está escribiendo es la correcta de acuerdo con la consigna, el tipo de texto a construir y el tema sobre el que trata el escrito, como también se aprecia en el resultado de la pregunta 33 de la encuesta metacognitiva sobre hábitos de escritura. El siguiente es un ejemplo de comentario sobre este aspecto: *No sé si lo que acabo de escribir está correctamente escrito. He tratado de escribir la idea principal en la primera oración y luego explicarla con otras oraciones a lo largo del párrafo pero al leer, no entiendo muy bien o será que debo esperar unos días para poder entender lo que escribí... mejor lo vuelvo a mirar mañana...* (Diario de Bryan, p.25).

Gráfico 78. Evidencia revisión en el proceso de escritura



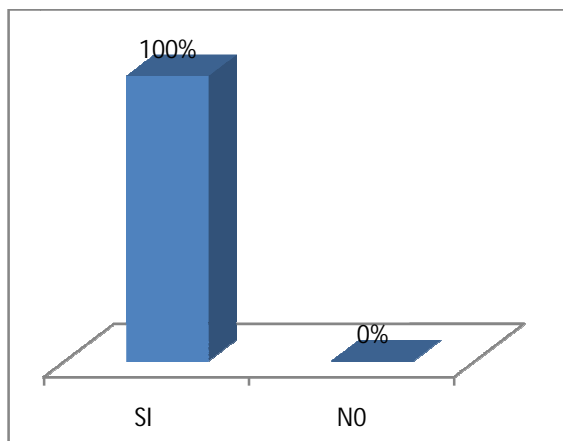
El gráfico evidencia el proceso de revisión permanente durante el curso: en algunos casos la revisión se hizo entre pares y, en otros momentos, cada escritor revisaba su propio texto y exponía verbalmente las dudas sobre lo que había escrito, recibiendo sugerencias por parte de sus compañeros. Así mismo, durante el curso se instruye a los estudiantes para que realicen la revisión mediante tres subprocesos metacognitivos: detección, diagnóstico y corrección. Así, la detección se refiere a la identificación del problema, el diagnóstico se refiere a la identificación de la naturaleza del problema y la corrección es la modificación del texto escrito de acuerdo con los medios que posee el escritor para realizar estos cambios (Bañales, 2010).

Gráfico 79. Reflexiona sobre la posibilidad de reescribir el texto



El gráfico anterior evidencia que los estudiantes son conscientes de que la escritura académica no es una labor acabada y que el texto debe reescribirse varias veces. Este es un aspecto sobre el que se discutió permanentemente durante el curso. Así, la reflexión sobre la necesidad de volver a escribir el texto aparece a lo largo de todos los diarios de clase analizados.

Gráfico 80. Hay evidencia de las revisiones y modificaciones del texto



El gráfico evidencia que la totalidad de la muestra revisó y reescribió el texto varias veces durante la intervención. Como ya se dijo, durante el desarrollo del curso se realizaron tres revisiones del anteproyecto por parte de los pares académicos y la

profesora luego de las cuales el escritor debía realizar los ajustes pertinentes. Uno de los diarios evidencia la sorpresa del estudiante ante la revisión de su par académico: *Hoy me di cuenta de la diferencia entre un trabajo que se realiza con la orientación de un tutor y el que estoy realizando que es apenas un borrador. Mi par académico está en último semestre de ingeniería y ya está escribiendo sobre su trabajo de grado. Yo apenas estoy empezando a juntar mis ideas en el planteamiento del problema... me falta mucho... creo que este proyecto lo voy a tener que escribir más de tres veces... muchas veces más...* (Diario de Bryan, p.6).

7.3 SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

Como método para indagar sobre la experiencia de escribir el diario de clase, hacia el final de la intervención se presentó a los estudiantes un cuestionario en el que se les invitaba a describir aspectos puntuales sobre sus percepciones durante el proceso. Los resultados que arrojó este instrumento de recolección de datos se analizan a continuación.

Vale recordar que la consigna que se impartió a los estudiantes sobre la escritura del diario recoge literalmente la instrucción de Villalobos (2007) en su investigación, que solicita explícitamente que en el diario de clase, los estudiantes debían registrar “todas las actividades que implicaban contacto con la lengua y las prácticas que según ellos podrían ayudarlos a mejorar su manejo de la lengua escrita” (p.2). La

consigna fue escrita en el tablero por la docente y retomada luego por los estudiantes en sus apuntes a la luz de varias reformulaciones alrededor de preguntas como: ¿Cuáles son las prácticas que se deben realizar para mejorar el manejo de la lengua escrita? ¿De qué manera se reflexiona por escrito sobre estos aspectos? Así mismo, se orientó a los estudiantes a elaborar sus reflexiones a la luz de preguntas como ¿Quedó clara la consigna de clase?, ¿Es suficiente información para tener claro el propósito con el que se realiza la tarea?, ¿Se cumplieron los objetivos planteados en el desarrollo de los ejercicios durante la clase? Por otro lado, se hace énfasis en que el hilo conductor de la redacción es la reflexión sobre el propio aprendizaje, sobre las dificultades que se presentan en el trabajo académico y cómo resuelve el estudiante dichas dificultades, identificando, además, las estrategias utilizadas en el proceso. Una vez discutidas la consigna y sus reformulaciones y aclaradas las dudas, se dio paso a la escritura del diario de clase.

Al inicio de la intervención se insistió en que la escritura del diario sería orientada a partir de la lectura de algunos diarios al inicio de la clase, lectura realizada por su autor, a la vez que compañeros y docente harían observaciones sobre la pertinencia del contenido del texto; esto con el objetivo de identificar aquellos aspectos que seguían puntualmente la consigna sobre la escritura del diario. De este modo, la lectura de diferentes diarios de clase permitió enfocar el propósito de escritura del texto hacia la reflexión sobre sucesos del aprendizaje, especialmente sobre lo relacionado con la investigación y la escritura del proyecto de aula, en un proceso de

modelado del tipo de texto, que permite al estudiante “ver cómo otro escritor – en principio, más competente - resuelve las numerosas actividades que integra el proceso de composición” (Monereo, 1997, p.168). Este ejercicio también favorece la apreciación de la complejidad del proceso de escritura, en este caso, del diario de clase y pone en evidencia los mecanismos utilizados por otro escritor para solucionar las dificultades que se pueden presentar en la composición. De esta manera, leer su propio diario en el aula de clase permite al estudiante experimentar la realidad de su aprendizaje como una situación personal que es compartida al hacer partícipes a sus compañeros de la observación crítica de dicha realidad.

El cuestionario que se presentó a los estudiantes constaba de doce preguntas abiertas y luego de la sistematización de los datos se obtuvieron treinta y seis categorías de análisis sobre las que se basa la presente reflexión. A continuación se realiza una síntesis de los datos obtenidos:

El primer componente del cuestionario está conformado por tres preguntas en las que se indaga por los conocimientos previos en la escritura de diarios, en primer lugar de manera general, es decir, como un diario personal o cualquier tipo de reflexión por escrito sobre algún suceso; en segundo lugar, sobre la escritura previa de un diario de aprendizaje y finalmente, si la respuesta a esta última pregunta es afirmativa, se indaga por el tiempo que hace que el estudiante escribió un diario de clase. Las siguientes son las preguntas tal como se formularon:

1. ¿Escribiste antes un diario?
2. ¿Era de carácter personal?
3. ¿Escribiste alguna vez un diario en relación con tu aprendizaje?

De acuerdo con las respuestas de los estudiantes, se puede afirmar que la mitad de la muestra no poseía un conocimiento previo sobre escritura de diarios, ni de índole personal ni de reflexión sobre el aprendizaje. Este resultado se puede analizar a la luz de la respuesta obtenida en el ítem 20, numeral B de la encuesta de escritura, en la que los estudiantes afirman que una de las grandes dificultades que percibieron durante la intervención fue la claridad sobre el tipo de texto a construir, lo que también se observa en el gráfico 7.3. de la rejilla evaluativa de los diarios de clase. Desde el punto de vista de la metacognición, hacerse preguntas sobre las características de la tarea, sobre su realización y sobre las estrategias utilizadas en su ejecución es una actividad que lleva al sujeto a conocerse más como aprendiz, pues supone la puesta en marcha de estrategias para dar comienzo a la ejecución de dicha tarea. Además, predispone al sujeto a analizar su proceso y a hacer uso de los recursos necesarios para superar las dificultades que se presenten durante el proceso.

Así las cosas, a partir de estas tres preguntas se formuló la pregunta número cuatro, que indaga por el tiempo que hace que el estudiante escribió un diario de clase. Las respuestas obtenidas permitieron reconocer que los sujetos que poseían un

entrenamiento previo en escritura autorreflexiva habían realizado el ejercicio en el último año. Esta experiencia previa permite al estudiante una reflexión más precisa y, por ende, el reconocimiento de sus problemas en el aprendizaje al lograr exponer de manera clara sus percepciones sobre sus propios procesos mentales durante la ejecución de la tarea. Este resultado concuerda con la conclusión de Villalobos (2007) en la que afirma que los estudiantes con un conocimiento previo sobre escritura desarrollan y potencian de manera productiva diferentes experiencias metacognitivas en su aprendizaje, en oposición a aquellos que no poseen dicho conocimiento previo para quienes, en su mayoría, la escritura del diario los acercó solo hasta las experiencias metacognitivas (Flavell, 1996). En el anexo 5 (p.198) se exponen algunos comentarios registrados por los estudiantes en los diarios de clase.

A renglón seguido, se consulta al estudiante sobre aquellos aspectos que registra en el diario de clase y se aprecia que la mayoría reflexiona sobre el aprendizaje en general, un buen porcentaje sobre el proyecto de escritura de la clase y finalmente, hay presencia muy mínima de reflexión sobre los contenidos de la clase de español. Este resultado se aprecia también en el primer componente de la rejilla evaluativa de los diarios de clase en el gráfico 50, cuya evidencia permite apreciar que en los registros de los diarios la reflexión se orienta en dos sentidos: sobre la vida personal y sobre las actividades académicas en general.

Así mismo, en el siguiente ítem se indaga sobre si el estudiante considera que la escritura del diario que escribe en la clase de español es una herramienta positiva para el desempeño académico, a lo que la totalidad de la muestra responde de manera afirmativa. Esta apreciación se repite en varios momentos durante las socializaciones en el desarrollo de las clases, en las que los estudiantes manifiestan que si bien la autorreflexión es una labor en algunos casos compleja y en otros, muy pocos, incómoda. Esta puesta en escena de sus procesos como aprendices apoya la resolución de los problemas que se presentan durante el desarrollo de las diferentes tareas académicas.

De esta manera, la pregunta anterior permitió plantear nuevas categorías de análisis sobre aquellos aspectos que, de acuerdo con las respuestas obtenidas, fueron potencializados a partir de la escritura del diario de clase y de los que se derivan las categorías presentadas en la rejilla evaluativa de los diarios de clase (Anexo 3, p. 194) en el componente denominado *Estrategias metacognitivas*:

1. Los estudiantes afirman que a partir de la autorreflexión lograron *reconocer cosas que no se comprenden* al inicio del desarrollo de la tarea.
2. Observan como aspecto positivo la *reflexión* propiamente dicha *sobre el propio aprendizaje*.
3. También afirman que mediante la redacción logran *identificar los diferentes aspectos que dificultan el aprendizaje*, ejercicio que evidencia un desarrollo de la metacomprensión (Burón, 1997).

4. Algunos estudiantes afirman que *han mejorado su escritura* y que han logrado *expresar lo que sienten* no solo frente al aprendizaje sino también en relación con aspectos personales.
5. Los estudiantes otorgan gran importancia a la escritura del diario de clase como una herramienta para *organizar mejor sus ideas, identificar dificultades que se presentan en el momento de escribir un texto académico* y encontrar la manera de superar estas dificultades. Así mismo, manifiestan que el exponer por escrito las dudas o el temor que se siente frente a la página en blanco (Creme & Lea, 2005) es un ejercicio que opera en favor de aclarar dudas o atreverse a dar comienzo al texto sin la presión de la desconfianza sobre su propio saber. Asimismo, la mayoría de la muestra concuerda con que el diario de clase es una herramienta útil cuando se trata de *organizar el plan de escritura, hacerse una idea del posible lector, reflexionar sobre el tipo de texto que se va a construir y pensar sobre el tema sobre el que se está escribiendo*. De igual forma, aceptan que la redacción sobre el autoaprendizaje les facilita *formularse objetivos de escritura*; también *analizar la manera como están escribiendo, tomar conciencia de que el texto necesita ser revisado y reescrito* y a partir de este conjunto de elementos metacognitivos. Finalmente, afirman que escribir el diario les ayudó a *tener claro el propósito de la tarea*, aspecto relevante para realizar la actividad académica de manera acertada y productiva.

La pregunta que sigue indaga sobre la frecuencia con que los estudiantes escriben el diario de clase de español, a lo que la gran mayoría responde que lo hace dos veces por semana. Vale recordar que la clase tiene una intensidad horaria de tres horas en una sesión semanal y la frecuencia con la que se reflexiona sobre la clase y sobre los aspectos relacionados con las tareas de la misma es un factor determinante en el desarrollo de estrategias, pues si el sujeto no dedica el tiempo suficiente al análisis de sus actividades, el proceso no va a ser tan productivo como se pretende. Cabe aclarar que durante las sesiones de clase y gracias a la socialización de los diarios, se discutieron varios ejemplos sobre la profundidad en el análisis de estas situaciones de aprendizaje y se enfatizó en que, actividades académicas como la lectura y la escritura, así como todos los acontecimientos alrededor de estas actividades debían estar acompañados de la reflexión por escrito sobre la forma como se desarrollaban. La constancia en la reflexión sobre el aprendizaje facilita al escritor un espacio en el que relaciona el conocimiento adquirido con su propia vida como sujeto participante de una comunidad académica; en este sentido, el estudiante puede tomar posición frente al saber de manera responsable y crítica para responder a las exigencias de su ejercicio como universitario.

El hecho de que la mayoría de la muestra reflexione sobre su propio aprendizaje solamente dos veces durante la semana puede ser la causa de que dicha reflexión se enfoque en aspectos generales de la actividad, es decir, en un gran porcentaje la reflexión se orienta hacia las dificultades más obvias en el aprendizaje: aspectos

como dudas sobre la realización del trabajo y apreciaciones sobre la forma de la resolución del problema, sin profundizar en los procesos cognitivos que tuvieron que ponerse en marcha para responder a la demanda de la actividad.

Lo anterior se observa en la respuesta al ítem número ocho que consulta sobre si el estudiante considera que la reflexión en el diario de español le ha ayudado a desarrollar estrategias para superar las dificultades percibidas en el aprendizaje. De acuerdo con las respuestas obtenidas, un mínimo porcentaje de la muestra analiza de manera crítica y logra una verdadera reflexión sobre el desarrollo de mecanismos conscientes o estrategias que permitan la resolución de dificultades en el proceso de escritura.

Cabe destacar que los estudiantes que profundizaron en la reflexión reconocieron como estrategias desarrolladas a partir de la escritura del diario de clase los aspectos que se mencionan a continuación:

1. Tomar una posición sobre la fiabilidad de una fuente información, lo que les permite jerarquizar las fuentes consultadas y adquirir un criterio de selección de la información disponible.
2. Elaborar y reelaborar un plan para la escritura, que facilita organizar mejor las ideas y observar lo que es relevante y lo que no en la redacción del texto.
3. Preguntarse sobre el tipo de texto y conocer las características del mismo para redactar de acuerdo con lo que solicita la tarea.

4. Reconocer limitaciones en la propia escritura relacionadas con aspectos de ortografía, cohesión, coherencia y conocimiento de terminología especializada.
5. Reconocer que tienen dificultad para empezar a escribir.
6. Reconocer que tienen dificultades para finalizar el texto.
7. La mayoría de la muestra afirma que modificó sus hábitos en la realización de las tareas académicas, pues reconoció que el espacio en el que desarrollaba la actividad era intervenido por elementos fuera del contexto de aprendizaje tales como aparatos electrónicos, música, televisión, chat, etc., que operan en contra de la concentración necesaria para el desarrollo de la demanda académica. El reconocimiento de los factores que interfieren negativamente en la propia atención a la tarea, es lo que se conoce como meta-atención (Burón, 1997).

Finalmente, el cuestionario pregunta a los estudiantes si tienen dificultades para escribir el diario de clase, a lo que la mayoría de la muestra respondió afirmativamente. La pregunta que sigue pide a los estudiantes exponer estos problemas y se encontraron los siguientes:

1. Dificultad en enfocar la atención en los aspectos relacionados con el aprendizaje, lo que se resolvió a partir de la lectura del diario de algunos compañeros en el aula de clase.
2. Temor al iniciar la redacción debido a la ausencia de conocimientos previos sobre la forma como exponer por escrito las percepciones sobre el propio aprendizaje.

3. Dificultad para determinar los aspectos puntuales sobre lo que se va a escribir, es decir, si bien manifiestan que pueden proponer un plan de escritura sobre sus textos académicos a partir de la reflexión en el diario de clase, contradictoriamente no les es fácil elaborar un plan sobre sus percepciones ante el aprendizaje y exponerlas por escrito.
4. Finalmente, manifiestan que les es difícil dar comienzo a la redacción.

De acuerdo con la síntesis anterior, los resultados obtenidos en el cuestionario permiten afirmar que el diario de clase puede considerarse un recurso que le sirve al estudiante para aprender a aprender, así como para apoyar el desarrollo de estrategias metacognitivas para la escritura. La constancia en la reflexión sobre el propio aprendizaje permite alcanzar un comportamiento metacognitivo y se debe familiarizar al sujeto con esta idea. El presente análisis evidencia que los estudiantes de la muestra seleccionada valoraron el diario de clase como un medio a partir del cual se conocen mejor como aprendices y se hacen conscientes del alcance y de las limitaciones de su propia capacidad cognitiva. De acuerdo con Burón (1997), "El verdadero test de inteligencia no es el que mide cuánto sabemos hacer, sino el que mide cómo actuamos cuando no sabemos qué hacer" (p.23). Finalmente, como se expuso, la muestra seleccionada logró desarrollar algunas estrategias metacognitivas que se analizarán en la discusión.

8. DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede afirmar que la hipótesis planteada que propone la construcción del diario de clase como herramienta para adquirir estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad, se cumple, aunque de manera parcial, ya que los resultados evidencian que, si bien un buen porcentaje de la muestra desarrolló dichas estrategias y mejoró en su proceso de redacción. Aunque también aparecen algunos estudiantes que apenas se acercaron a las experiencias metacognitivas sin dar paso de manera significativa a las acciones necesarias para resolver las dificultades presentes en su escritura, vale recordar que los procesos de enseñanza – aprendizaje son procesos en los que se debe valorar el progreso, así no se presente en la totalidad de la muestra intervenida.

En la presente discusión se analizan, en primera instancia, aquellos aspectos que mostraron crecimiento luego de la intervención y, finalmente, aquellos sobre los que no se observan cambios o se presenta un descenso. El análisis se realiza contrastando, en primer lugar, las tres herramientas de recolección de datos, como son: la encuesta metacognitiva sobre hábitos de escritura (Arciniegas & López, 2007), el componente siete de la rejilla evaluativa de los diarios de clase sobre estrategias metacognitivas, componente agregado a la rejilla original (Villalobos,

2007)² y que deriva de los registros encontrados en los diarios de los estudiantes y el cuestionario presentado en la última etapa de la intervención de aula. En segundo lugar, se toma en cuenta el proyecto de escritura del curso como producto final que evidencia el proceso de investigación y de reescritura realizado.

Si bien el presente análisis toma como eje cada uno de los aspectos contenidos en el componente siete de la rejilla evaluativa de los diarios de clase, vale la pena partir de una apreciación general sobre los resultados y es que al retomar el concepto de metacognición como “el conocimiento sobre el conocimiento” (Flavell, 1996, p.157), se puede afirmar que una gran parte de la muestra analizada se conoce mejor como aprendiz, o, dicho de otra manera, conoce más sobre su propio proceso de aprendizaje luego de la intervención de aula. Esto se puede apreciar en los diarios de clase y en el trabajo final de los estudiantes, en los que se evidencian algunos aspectos que se van a mencionar en la presente discusión y que son necesarios para un trabajo metacognitivo en la escritura de un texto académico. A continuación, se mencionan aquellos puntos que se vieron favorecidos durante la intervención de aula de acuerdo con los resultados obtenidos y que se encuentran enmarcados en el componente siete de la rejilla evaluativa de los diarios de clase denominado *Estrategias metacognitivas*.

² En la rejilla propuesta por Villalobos en su investigación de 2007 no se presenta un componente específico sobre estrategias metacognitivas. De acuerdo con los resultados de la presente investigación se consideró importante presentar el conjunto de estrategias metacognitivas que desarrollaron los estudiantes durante la intervención de aula.

1. Los estudiantes desarrollaron la capacidad de identificar el propósito con el que escriben el texto y además mantener este propósito hasta el final de la labor académica. Este resultado se confirma tanto en la encuesta metacognitiva sobre hábitos de escritura, Gráfico 1., como en el Gráfico 70 del análisis de los diarios de clase. Es así como sobre el propósito de la escritura, la totalidad de la muestra manifiesta que antes de la intervención no consideraba éste como un factor fundamental en el desarrollo de la tarea. Este aspecto se hace evidente en la encuesta de salida sobre hábitos de escritura, en los registros de los diarios y en la elaboración del proyecto de aula en el que se aprecia un aumento en la claridad de la intención con la que se escribe el texto académico.

Durante la intervención se logró, en la mayoría de la muestra, la correcta construcción de un posible lector (Casanny, 2007), ejercicio que los estudiantes desconocían por completo al inicio de la intervención, ya que siempre pensaban en el profesor como su único receptor. Sobre este aspecto, se evidencia un incremento en la encuesta metacognitiva de salida, Gráfico de la pregunta cuatro, así como en el Gráfico 69 correspondiente al análisis de los diarios. La mayoría de los estudiantes afirma que pensar en un lector con conocimientos sobre el tema, tomando en cuenta su formación intelectual, el contexto y las posibles preguntas que suscitaría el texto en el momento de su lectura, facilita la construcción del texto académico.

2. Un aspecto que se evidencia en el trabajo de los estudiantes es la preocupación acerca del tipo de texto que van a construir, factor que en el diario de clase se reconoce como una dificultad pero sobre el que poco reflexionaban antes de la intervención de aula, como se aprecia en los Gráficos 20.B de la encuesta metacognitiva y 70 del análisis de los diarios de clase. Así, la reflexión por escrito en el diario de clase sobre el tipo de texto ofreció luz para superar las dudas que poseían los estudiantes sobre la estructura del texto a construir. Vale recordar que durante el curso se enfatizó en la construcción de dos tipos de textos en el proyecto de aula, a saber: el texto expositivo, en la redacción del planteamiento del problema y el texto argumentativo en la escritura de la justificación.

3. Otro de los aspectos favorecidos a partir de la reflexión por escrito sobre el propio aprendizaje es el relacionado con el reconocimiento del tema sobre el que se va a escribir. De acuerdo con los resultados obtenidos y que se aprecian en los Gráficos 2 de la encuesta metacognitiva y 71 del análisis de los diarios de clase, la autorreflexión por escrito facilitó la comprensión y la organización de las ideas alrededor del tópico sobre el que se va a centrar la escritura. Así las cosas, los resultados demuestran que los estudiantes lograron aclarar conceptos, hilar ideas y tomar posición frente al saber en la construcción del texto académico, es decir, su proyecto de escritura durante el curso.

5. Una tercera estrategia metacognitiva que fue desarrollada a partir de la escritura del diario de clase es que los sujetos lograron hacerse una representación mental de la tarea, lo que les facilita realizar el trabajo al identificar aquellos aspectos que solicita la consigna de clase. Estos aspectos se consideran tanto en el componente uno de la encuesta metacognitiva, que presenta siete puntos relacionados con el reconocimiento de las características de la tarea, así como en el Gráfico 73 del análisis de los registros en los diarios, en la que se evidencia que un gran porcentaje de la muestra logra desarrollar la claridad necesaria para ejecutar un trabajo académico.

El reconocimiento de las características de la tarea facilita la planificación del texto, considerado por Flower y Hayes (1992) como el primer factor en el desarrollo de la escritura académica. Este es uno de los aspectos en los que la totalidad de la muestra enfocó su atención durante la intervención de aula, como se observa en los ítems 6, 9 y 15 de la encuesta metacognitiva y 74 del análisis de los diarios de clase. Como plantean los autores citados, el identificar lo que pide la consigna, cuál es propósito con que se escribe el texto, tener claros los objetivos de escritura y organizar las ideas antes de dar comienzo a la redacción del texto son los primeros pasos para realizar el trabajo de manera productiva y acertada.

Así mismo, de acuerdo con los registros de los diarios de clase, con las respuestas obtenidas en el cuestionario y con el trabajo final, la reflexión por escrito ayudó a

organizar las ideas para exponerlas de manera correcta en el texto académico. En este sentido, la encuesta metacognitiva de salida muestra un incremento en los Gráficos 15 y 17 y en el Gráfico No.75 de la rejilla evaluativa de los diarios de clase, en los que se evidencia que la totalidad de la muestra afirma que analizar detenidamente lo que se quiere lograr con el texto, cuáles elementos se necesitan para realizar la tarea, cuáles son aquellos aspectos sobre los que se debe prestar mayor atención en el momento de escribir, entre otros, es de vital importancia en la organización de las ideas que de otra forma estarían *en el aire* y su jerarquización sería un ejercicio complicado. En este sentido, se puede afirmar que los estudiantes realizaron un ejercicio de metaescritura (Burón, 1997).

6. Otro punto que está a favor de la hipótesis es el relacionado con la reflexión sobre la manera como se está redactando. El punto 13 de la encuesta metacognitiva y el punto 77 de la rejilla de evaluación de los diarios de clase evidencian que los estudiantes lograron *pensar sobre cómo se está escribiendo* durante la intervención de aula, aspecto que favorece la metacognición y, por ende, el proceso de escritura. Esta reflexión ayuda, entre otras cosas, a reconocer los problemas que se presentan durante la realización del trabajo académico, o lo que denomina Burón (1997) "el reconocimiento de las operaciones mentales" (p.36). También ayuda a identificar los pasos que se deben seguir para solucionar dichos problemas para conseguir los objetivos propuestos. Todas estas acciones están directamente relacionadas con la autorregulación del aprendizaje. El aprendizaje autorregulado, de acuerdo con

Mateos (2001), es aquel que está “dirigido siempre a una meta y controlado por el propio sujeto que aprende” (p. 43).

Así mismo, sobre la autorregulación en la escritura, se evidencia también que los estudiantes valoraron la importancia de la revisión del texto, de acuerdo con los resultados de los puntos 24 de la encuesta metacognitiva y 78 de la rejilla evaluativa de los diarios de clase. Así, la totalidad de la muestra revisó varias veces sus textos, primero entre pares, para reescribirlos posteriormente, atendiendo las sugerencias y reorganizando las ideas expuestas, antes de dar por finalizado el proceso de redacción. En este mismo sentido, el Gráfico 79 de la rejilla evaluativa de los diarios de clase demuestra que los estudiantes contemplan desde el inicio de la intervención la posibilidad de reescribir el texto las veces que sea necesario hasta alcanzar el objetivo de elaborar un texto claro, que responda a los requerimientos del contexto académico. Igualmente, como se aprecia en el Gráfico 80 de la rejilla evaluativa de los diarios de clase, el texto final evidencia varias revisiones y reescrituras sobre el texto original; este aspecto se puede confrontar al final de la intervención con los borradores que se entregan a manera de anexo en la última sesión de clase.

Finalmente, vale mencionar un aspecto que opera en negativo sobre la hipótesis planteada en la presente investigación y es que los estudiantes no lograron formular por escrito los objetivos de escritura, como se aprecia en el Gráfico 8 de la encuesta metacognitiva y en el número 76 de la rejilla evaluativa de los diarios de clase. Sobre

este tema se reflexionó en los diarios y en las diferentes sesiones de clase, sin embargo, los estudiantes se mostraron renuentes a redactar los objetivos de escritura. En sus diarios, admiten tener claros dichos objetivos, pero afirman que el ponerlos por escrito les dificulta la escritura del texto. Este resultado se puede analizar como negativo en el desarrollo de esta estrategia metacognitiva, sin embargo, el tener conciencia de que una acción puede convertirse en una dificultad derivada de la propia forma de aprender evidencia un conocimiento metacognitivo.

Para concluir, se puede afirmar que el análisis anterior ofrece un panorama que permite afirmar que el diario de clase es una herramienta adecuada para reflexionar sobre el propio saber y de esta manera desarrollar estrategias metacognitivas que a la vez facilitan el desempeño académico.

9. CONCLUSIONES

De acuerdo con lo que se ha analizado en el presente trabajo, se deduce que proponer un método de reflexión sobre el aprendizaje como la escritura del diario de clase es una labor que implica varias acciones alrededor de diferentes aspectos, los que se mencionan a continuación:

En primer lugar, el contexto universitario plantea una relación entre sujetos quienes en su mayoría se encuentran en un proceso de transición entre la adolescencia y la adultez, aspecto que requiere una reconceptualización de la idea de diario, ya no como un texto íntimo sino como una exposición por escrito del proceso de aprendizaje. Debido a esto, la resistencia de algunos estudiantes a la realización de la tarea de escribir el diario hizo un poco difícil el proceso, pues algunos estudiantes se sintieron “obligados” a realizar el ejercicio de escritura del diario, ya que esta actividad se contempló como parte de la propuesta curricular de aula y, por lo tanto, evaluable y calificable.

Otro punto que afecta negativamente llevar a cabo esta propuesta de manera más productiva es el factor tiempo, conclusión que se asemeja a la presentada por Arciniegas y López (2007) en su investigación, pues no siempre es posible sacrificar contenidos en pos del desarrollo de procesos de reflexión sobre el aprendizaje. Este ejercicio requiere organizar el pensamiento, actividad a la que la mayoría se siente

ajena y además necesita del concurso de varios aspectos relacionados con el autoconocimiento. Se necesitaría, entonces, como lo propuso Villalobos (2007) en su intervención, un componente especial de preparación del propio pensamiento para que los sujetos se familiaricen no solo con la reflexión sino además con el conocimiento de sí mismos como aprendices y con el concepto de estrategias, lo que tomaría más tiempo pero favorecería los resultados del proceso.

A pesar de lo mencionado anteriormente, los resultados de la presente investigación demuestran que es válido orientar a los estudiantes hacia la reflexión sobre su propio aprendizaje. Esto con el objetivo de que aprendan de manera consciente y logren monitorear el proceso a partir de un plan que les permita detectar las dificultades que se presentan a nivel cognitivo para llevar a cabo la tarea de forma eficaz. El docente que desee incursionar en este ejercicio autorreflexivo deberá organizar su plan de trabajo alrededor de la idea de orientar de manera permanente a sus estudiantes a escribir sobre sus procesos cognitivos, actividad que no es tan fácil como parece.

Si bien se propuso desde el inicio del curso la lectura y socialización oral del diario de clase como una forma de reconocer las características del tipo de texto enfocando la atención en que el diario debe ser un texto descriptivo y valorativo (Fontich, 2006), la ausencia de conocimientos previos sobre la construcción del diario de clase puede ser la causa de que algunos textos presenten reflexiones superficiales, poco

detalladas y orientadas más hacia las experiencias personales en el contexto universitario en general que hacia el propio proceso como aprendices. Por otro lado, aquellos estudiantes que manifestaron tener experiencia previa en la escritura reflexiva, realizaron el ejercicio sin mayores dificultades y construyeron textos ricos en descripciones sobre el proceso de investigación así como el proyecto de aula mejor estructurado, en el que se observa la revisión y la reescritura realizadas de manera más minuciosa y responsable. Este resultado está de acuerdo con el obtenido por Villalobos (2007), quien concluye que los estudiantes que previamente demuestran ser competentes en la escritura, desarrollaron y potenciaron de manera acertada estrategias metacognitivas a partir de la construcción del diario de clase.

Al ser un trabajo realizado de manera constructiva, el proyecto de aula, documento que debía evidenciar el proceso de escritura en atención a aspectos relacionados con la planificación, redacción y revisión (Flower y Hayes, 1992), cumplió con estos requerimientos, lo que se observa en el documento final, al que, como se mencionó, se adjuntaron los borradores revisados por los pares y que luego se concretó en la reescritura total que se entrega al final de la intervención. Si bien no todos los textos cumplen estrictamente con las características de un texto académico, sí se aprecia una depuración en la escritura desde el primer borrador hasta el producto final.

De acuerdo con el análisis expuesto en este informe, se puede afirmar que la presente investigación concuerda en algunos aspectos con los antecedentes citados,

en primer lugar, en el sentido de que escritura e investigación deben proponerse en el currículo de clase como actividades vinculadas (Hernández & Vergara 2004), ya que en los diarios analizados se evidencia la preocupación por comprender, entre otros aspectos, los objetivos de escritura, objetivos que son más claros si el tema sobre el que se escribe se observa como un objeto de investigación. Del mismo modo, el estudiante, al sentirse como investigador logra identificar de manera eficaz el propósito de escritura, meditar sobre lo que escribe, consultar sobre el tipo de texto e imaginar a su posible lector, aspectos todos relacionados con un trabajo regulado y consciente de escritura académica.

Así mismo, la labor de investigar sobre un tema afín a sus intereses académicos orienta al estudiante a indagar sobre sus propios conocimientos previos, así como a incursionar de manera acertada en el discurso especializado de su disciplina y, algo muy importante, logra apartarlo de la idea de que se escribe solamente para cumplir con la tarea, aspecto que es recurrente en diferentes investigaciones sobre el desempeño académico (Arciniegas & López, 2007), ya que en la mayoría de los casos analizados en la presente investigación, los estudiantes sintieron el tema de investigación como un trabajo sobre el que deseaban seguir investigando no solo para aprender sino como tema para su trabajo de grado. En esta medida, el trabajo final de aula evidenció una rigurosidad especial en el tratamiento de las fuentes de información y en la presentación del contenido propiamente dicho, pues los estudiantes manifestaron su deseo de que éste fuera el inicio de un trabajo futuro.

Si bien es cierto que el tiempo de que dispone el docente en el aula de clase no es suficiente para profundizar como se debería en el conocimiento sobre estrategias metacognitivas, los resultados que se han analizado evidencian que sí es posible realizar un trabajo metacognitivo y proponer a los estudiantes una forma de aprender de manera consciente y de ejecutar las tareas académicas con un plan regulado que permita detectar las dificultades que se presentan a nivel cognitivo para llevar a cabo la tarea de forma eficaz.

Por otro lado, en cuanto al contenido de los diarios de clase, se puede afirmar que arrojaron información valiosa sobre el desempeño académico de los estudiantes, sobre cómo se percibían como aprendices y se hace evidente la evolución de esta percepción durante el desarrollo del semestre, pasando de ser individuos que se sienten inseguros sobre cómo hablar de su manera de aprender o de realizar una tarea en el inicio del curso, a sujetos que logran expresar sus frustraciones o sentimientos de felicidad ante la realización de una labor académica. Así mismo, el diario expone las diferentes estrategias metacognitivas que el estudiante desarrolla o potencia en la medida en que ejecuta diferentes tareas en el aula y perfila un sujeto autónomo, regulado y consciente frente a su propio aprendizaje.

De acuerdo con los datos recogidos y con la experiencia en general, se puede afirmar que lo que más se apreció durante la intervención fue la presencia de experiencias metacognitivas (Flavell, 1996), situación recurrente durante el desarrollo de las

diferentes labores académicas en el aula y fuera de ella, de acuerdo con los registros presentes en los diarios de clase. Algunas de estas experiencias metacognitivas dieron paso a las estrategias derivando en un comportamiento metacognitivo. Entre las estrategias metacognitivas que hacen presencia en los diarios de clase encontramos, en una alta mayoría, las relacionadas con la planificación, como son: tener claro el propósito de escritura, preguntarse sobre el tipo de texto a construir, tener en cuenta al lector, hacerse una representación mental de la tarea y organizar las ideas en un plan de escritura. Por otro lado, los diarios de clase evidencian actividades de control y monitoreo de la actividad como son la reflexión sobre la manera como se está redactando y sobre la necesidad de reescribir el texto. Finalmente, los estudiantes realizaron de manera consciente y regulada la revisión del texto e hicieron varias modificaciones de acuerdo con los resultados obtenidos de las diferentes revisiones.

Las actividades descritas anteriormente, reconocidas como actividades metacognitivas (Mayor, Suengas y González, 1993) se discutieron en clase hacia el final de la intervención y se insistió a los estudiantes sobre la importancia de permanecer en la ejecución de dichas actividades como parte del comportamiento académico para un desarrollo acertado de las diferentes tareas en la universidad.

Finalmente, es importante resaltar que la escala que se tomó como base para el análisis de los registros en los diarios de clase (Villalobos, 2007) se convirtió en una

herramienta vital en la presente investigación. Si bien a la escala original se le realizaron algunas modificaciones y se implementó un componente de estrategias metacognitivas, el documento de base sirvió para orientar la investigación sobre los aspectos a tomar en cuenta en los registros de los diarios así como en el cuestionario que se presentó a los estudiantes.

Para concluir, se puede afirmar que la experiencia de plantear en el aula de clase un trabajo conjunto a la luz de la reflexión sobre el aprendizaje es una labor enriquecedora no solo para los estudiantes sino también para el docente, en la medida en que su clase se observa como un laboratorio permanente en el que las actividades son apreciadas como parte de una vivencia especial orientada al mejoramiento de las condiciones del trabajo de aula. Así mismo, los contenidos del curso y los acontecimientos de la clase son valorados como experiencias propias que se arraigan en un espacio vital enriquecido, con la reflexión sobre la manera de adquirir el propio conocimiento y también por la confianza de conocer sobre la manera en que los pares aprehenden dicho conocimiento; todo esto gracias a la socialización de las experiencias de aprendizaje a través de la lectura y socialización permanentes del diario de clase.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Arciniegas, E. y López G. (2007). *Estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad*. Informe final de investigación. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Univalle.
- Bañales, G. (2010). *Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual*. Tesis de psicología de la Universidad Ramón Llul – Barcelona, España. [En línea]. Recuperado en noviembre de 2012 de: http://uat-mx.academia.edu/GerardoBa%C3%B1alesFaz/Papers/925187/Escritura_academica_en_la_universidad_regulacion_del_proceso_de_composicion_conocimientos_del_tema_y_calidad_textual
- Bleas, J., Santa Cruz, J, Thomsen, P. y Utreras, S. (2005). 2ª. Ed. *Enseñar a pensar para aprender mejor*. México: Alfaomega Grupo Editor S.A.
- Burgos, M. t Ortiz, L. (2001). *Investigaciones y trabajos de grado*. Colombia: Ntextos.
- Burón, J. (1997). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Carlino, P. (2003, enero, febrero, marzo). *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Recuperado septiembre 24, 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35662008>.

- Carlino, P. (2004, julio, agosto, septiembre). *El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. Recuperado octubre 18, 2010 de: http://www.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf
- Carlino, P. (2005). Introducción. En *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1997). *Reparar la escritura. Acerca de la corrección de lo escrito*. 5ª. Edición. Barcelona: Editorial Graó. P.87.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cassany, D. (2007). *Afilas el lapicero*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Castelló, M. (1995). *Estrategias argumentativas: escribir para convencer*. Textos de didáctica de la lengua y de la literatura No. 6. Pp. 97-106. Octubre 1995.
- Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita*. En Monereo, Carles. (Coord). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor, Dis. S.A. 2000. Pp. 147-184.
- Castelló, M. (Coord). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Editorial Graó. .
- Castelló, M. (2009). *Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores?* En Pozo, J.I. y Pérez Echeverría M. del P. (Coords).

- Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata. Cap.VII, pp. 121-133.
- Cremer, P. y Lea, M. (2003). *Escribir en la universidad*. (2ª.Ed.). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Domínguez, G. (1997). *Apología del diario escolar*. Cuadernos de Pedagogía No.256. P.20-24.
- Escobar, J. (2007). *La deserción universitaria: un problema que se debe afrontar en varias dimensiones*. El observador regional. En línea en [http://elobservador.univalle.edu.co/OBS_3.pdf] Recuperado el 02 de noviembre de 2010.
- Flavell, J. (1996). *El conocimiento cognitivo*. (2ª.ed.). (Pozo María José y Pozo Juan Ignacio. (Trads.) Madrid: Visor Dis., S.A. (Trabajo original publicado en 1985).
- Flórez, R. y Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto*. Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- Fontich, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática. Una secuencia didáctica para la ESO sobre la complementación verbal*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Garner, R. (1987). *Metacognition and Reading comprehension*. New Jersey: Ablex Pub. Co.
- Gaskins I. y Elliot T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, F. y Vergara, O. (2004). *¿Son útiles los diarios de clase? Experiencia con el componente de investigación en el aula en la Universidad del Valle*. En: Revista *Lenguaje* No. 32. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Cali, Universidad del Valle, 212-232.
- López, G. S. (1997). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de lectura*. Revista Hispanoamericana No.22, pp. 40-44.
- López, G. (2002). *La metacompreensión y la lectura*. En Martínez, M. (Comp.), *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos* (pp. 227-241). Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- López, G. y Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, M. (2004). *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Argentina: Aique.

- Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Mirás M. y Solé I. (2007). *La elaboración del conocimiento científico y académico*. En Castelló (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Editorial Graó. Pp. 83-111.
- Monereo, C. (1997). *El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje*. En Monereo, Carles. (Coord). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor, Dis. S.A. 2000. Pp. 15-62.
- Monereo, C. (1999). *Análisis de los factores que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de estrategias en el aula*. En Monereo, Carles. (Coord). (6ª.Ed.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó. Pp. 75-97.
- Moreno, A. (1995). *Autorregulación y solución de problemas: un punto de vista psicogenético*. Infancia y Aprendizaje, 72, 51-70.
- Noel, B. (1999). LA MÉTACOGNITION. L'ART D'ÉVALUER SES PERFORMANCES. Le cerveau et la pensée. Editions Sciences Humaines. Pp. 277-282.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: DÍADA Editoras.
- Pozo, J. y Mateos, M. (2009). *Aprender a aprender. Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje*. En Pozo, Juan y Pérez María del P. (2009).

- (Coords). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata. Pp.54-69.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Perú: Pontificia Universidad Javeriana.
- Riestra, D. (sin fecha). *Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua*. Recuperado noviembre de 2010 de http://www.ehu.es/PAT/compe/lanak/Lectura_y_escritura_en_la_universidad_la_importancia_de_la_consigna_de_la_tarea.pdf.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ª.Ed. México: McGraw-Hill.
- Sánchez, M. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para Mejorar su Comprensión*. Madrid: Editorial Santillana.
- Santiago, A., Castillo, M. y Ruiz, J. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Serafini, M. (1997). *Cómo redactar un tema. 3ª. Reimpresión. Barcelona: Editorial Paidós*.
- Soto, C. (2003). *Metacognición, cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Bogotá: Editorial Delfín.

Tamayo y Tamayo, M. (1999). 3ª.Ed. *La investigación*. Santa Fe de Bogotá: Arfo Editores LTDA.

Teversoky, A. (2007). El texto académico. En Castelló, M. (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. (Pp.17-45). Barcelona: editorial Graó.

Vargas, F. (2008). *El profesor como escritor*. Cali: Universidad del Valle.

Villalobos, J. (2007). *Identificación de estrategias de aprendizaje: un estudio sobre diarios escritos de estudiantes universitarios*. En *Lectura y vida*; septiembre 2009, Vol.28, P 18-30. (En Línea) Recuperado el 20 de junio de 2010 en EBSCO, de la base de datos de la Universidad del Valle.

11. ANEXOS

Anexo 1A

ENCUESTA SOBRE ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA LECTURA

Esta encuesta intenta determinar la frecuencia con la que realizas ciertas actividades relacionadas con la lectura de textos académicos. Para cada una, indica la respuesta marcando la alternativa escogida. Lee con cuidado y contesta todas las preguntas. Hazlo de la manera más honesta posible. No hay respuestas correctas o incorrectas.

ENTRADA

ESTUDIANTE 1.

	I. ANTES DE INICIAR UNA LECTURA DE ESTUDIO:	SÍ	NO
1.	Tienes claridad en los propósitos de lectura.		
2.	Reflexionas sobre el tema que vas a leer.		
3.	Decides qué vas a hacer con el texto para su comprensión.		
4.	Simplemente, te pones a leer.		
	II. MIENTRAS ESTÁS LEYENDO		
5.	Tienes claro cuáles son tus metas y objetivos.		
6.	Vuelves hacia atrás y relees.		
7.	Tienes conciencia de por qué lees así y no de otra forma.		
8.	Realizas algunas actividades que te facilitan el proceso de lectura.		
9.	Lees de forma diferente según el propósito de tu lectura.		
10.	La forma en que lo lees depende de ti y no de la tarea.		
11.	Te haces preguntas para evaluar si estás comprendiendo lo que lees.		
12.	Intentas encontrar relaciones entre lo que estás leyendo y lo que ya sabes.		
13.	Estableces relaciones entre las ideas del texto.		
14.	Intentas organizar los contenidos.		
15.	Puedes reconocer los aspectos principales de lo que lees.		
16.	Paras de vez en cuando y repasas mentalmente lo leído.		
17.	Adaptas tu forma de leer a los distintos tipos de texto (informes, un capítulo del libro, un artículo, etc.).		
18.	Te das cuenta si tienes dificultades de lectura.		
19.	Intentas anticipar lo que sigue.		
20.	Relacionas lo que vas leyendo con tus propósitos iniciales.		
21.	Tomas notas.		
22.	Subrayas.		
23.	Resumes los contenidos.		
24.	Lo haces sin darle más vueltas.		

	III. CUANDO ESTÁS LEYENDO, LO QUE SABES SOBRE EL TEMA:		
25.	Te facilita la comprensión del texto.		
26.	Te permite reflexionar sobre lo que lees.		
27.	Dificulta tu proceso de lectura.		
28.	Lo tienes en cuenta durante el proceso de lectura.		
	IV. CUANDO TIENES DIFICULTADES EN LA LECTURA:		
29.	Sigues leyendo para resolver la dificultad más adelante.		
30.	Consultas.		
31.	Te devuelves a leer.		
32.	Intentas relacionar lo que lees con tus conocimientos previos.		
33.	Creas que no tienes un conocimiento previo adecuado del tema.		
34.	Piensas que la lectura es muy compleja.		
35.	Te parece natural y no haces nada en particular.		
	V. DURANTE EL PROCESO DE LECTURA TE INTERESA:		
36.	Saber de qué trata lo que lees.		
37.	Entender lo que lees.		
38.	Interpretar lo que lees.		
39.	Asumir una posición frente a lo que lees.		
40.	Valorar la utilidad del texto leído.		
41.	Simplemente, leer el texto.		

Anexo 1B

ENCUESTA SOBRE ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA ESCRITURA

Esta encuesta intenta determinar la frecuencia con la que realizas ciertas actividades relacionadas con la escritura de textos académicos. Para cada una, indica la respuesta marcando la alternativa escogida. Lee con cuidado y contesta todas las preguntas. Hazlo de la manera más honesta posible. No hay respuestas correctas o incorrectas.

NOMBRE: _____ FECHA: _____

CURSO: _____

	I. ANTES DE COMENZAR A ESCRIBIR UN TEXTO ACADÉMICO	SÍ	NO
1.	Tienes claridad sobre los propósitos con que vas a escribir el texto.		
2.	Reflexionas sobre el tema que vas a escribir.		
3.	Reflexionas sobre la forma cómo vas a organizar el texto.		
4.	Reflexionas sobre las características del lector de tu texto.		
5.	Te documentas sobre el tema.		
6.	Haces un plan de escritura.		
7.	Simplemente, te pones a escribir.		
	II MIENTRAS ESTÁS ESCRIBIENDO		
8.	Tienes claro cuáles son tus metas y objetivos.		
9.	Revisas el plan que escribiste inicialmente.		
10.	Tienes en cuenta a tu posible lector.		
11.	Escribes de forma diferente según el propósito con el que estás escribiendo.		
12.	La forma en que lo haces depende de ti y no de la tarea.		
13.	Lees el texto para revisar cómo te está quedando.		
14.	Intentas encontrar relaciones entre lo que ya sabes de los textos y lo que tienes que escribir ahora.		
15.	Estableces relaciones entre las ideas del texto.		
16.	Haces modificaciones al plan que te habías propuesto inicialmente.		
17.	Tienes presente cuáles son los temas principales que debes desarrollar (partes del texto).		
18.	Adaptas tu forma de escribir a los distintos tipos de texto (informe, un capítulo de libro, un ensayo, etc.).		
19.	Te das cuenta si tienes dificultades durante el proceso de escritura.		
20.	Crees que las dificultades se deben a:		

a.	Conocimiento del tema.		
b.	Conocimiento del tipo de texto.		
c.	Conocimiento de la lengua.		
21.	Tienes presente a medida que escribes los propósitos iniciales.		
22.	Haces un borrador y luego lo pasas en limpio.		
23.	Haces varios borradores.		
24.	Revisas y corriges los borradores tú mismo.		
25.	Haces revisar y corregir los borradores de otra persona.		
26.	Simplemente, te pones a escribir.		
	III. CUANDO ESTÁS ESCRIBIENDO		
A.	LO QUE SABES SOBRE EL TEMA:		
27.	Te facilita la escritura del texto.		
28.	Te permite reflexionar sobre lo que sabes.		
29.	Dificulta tu proceso de escritura.		
B.	LO QUE SABES SOBRE LOS TIPOS DE TEXTOS:		
30.	Te facilita la escritura.		
31.	Te permite reflexionar sobre la manera cómo estás escribiendo.		
32.	Dificulta tu proceso de escritura.		
	IV. CUANDO TIENES DIFICULTADES CON LA ESCRITURA		
33.	Sigues escribiendo y dejas la dificultad para resolverla más tarde.		
34.	Consultas a un experto.		
35.	Te devuelves a leer el texto y tratas de solucionar la dificultad en el momento.		
36.	Creas que no tienes un conocimiento previo adecuado del tema.		
37.	Creas que no tienes un conocimiento previo adecuado de la lengua escrita.		
38.	Piensas que escribir es muy complicado		
39.	Te parece natural y no haces nada en particular.		
	V. ESCRIBES PARA		
40.	Saber más sobre lo que escribes.		
41.	Que tu lector entienda lo que escribes.		
42.	Mejorar tu composición escrita.		
43.	Asumir una posición sobre lo que escribes.		
44.	Decir lo que sabes.		
45.	Solamente cumplir con la tarea.		

Anexo 2.

CUESTIONARIO DE AUTORREFLEXIÓN DE LA ESCRITURA DEL DIARIO DE CLASE³

1. ¿Alguna vez escribiste un diario?
2. ¿Era de carácter personal?
3. ¿Escribiste alguna vez un diario en relación con tu aprendizaje?
4. ¿Hace cuánto tiempo?
5. ¿Qué aspectos registras en el diario de español que escribes actualmente?
6. ¿Consideras que el diario que escribes en la asignatura de español es útil en tu desempeño académico?
7. ¿Cuáles aspectos de tu desempeño académico se han visto favorecidos a partir de la reflexión en el diario de clase de español?
8. ¿Consideras que la reflexión en el diario de clase de español te ha ayudado a desarrollar estrategias para superar dificultades en la realización de alguna actividad académica?
9. ¿Cuáles?
10. ¿Con qué frecuencia escribes el diario de la clase de español?
11. ¿Has tenido alguna dificultad al escribir el diario de clase?
12. ¿Cuáles?

³ Preguntas a partir de las cuales se elaboraron diferentes categorías de análisis.

Anexo 3.

REJILLA EVALUATIVA DE LOS DIARIOS DE CLASE (TOMADO DE VILLALOBOS, 2007). MUESTRA: 16 DIARIOS

	CATEGORÍA 1. ACTIVIDADES DESCRITAS EN LOS REGISTROS	SÍ	NO
1.1.	Solo las actividades del curso son evaluadas.		
1.2.	Casi no se describe ninguna actividad por fuera del curso.		
1.3.	Se describen muy pocas actividades fuera del curso, pero todas son académicas.		
	CATEGORÍA 2. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD – CONOCIMIENTO DE LA TAREA-.		
2.1.	La descripción es general y se omite información sobre las estrategias específicas y los objetivos.		
2.2.	La descripción es general pero se mencionan las estrategias específicas o los objetivos.		
2.3.	Tanto las estrategias como los objetivos se mencionan con regularidad.		
	CATEGORÍA 3. EVALUACIÓN DE LOS MÉTODOS, LAS ACTIVIDADES Y LOS MATERIALES – EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL USO DE ESTRATEGIAS DE AUTOEVALUACIÓN Y AUTOMONITOREO		
3.1.	Existe evidencia del aprendizaje, de los materiales, de las actividades o de los métodos utilizados para el desarrollo de la actividad académica.		
3.2.	Con poca frecuencia aparece alguna evaluación y, cuando aparece, es considerada en términos generales.		
3.3.	Aparece alguna evaluación, pero no cubre todas las áreas mencionadas.		
3.4.	Existe evidencia de una frecuencia razonable con respecto a la evaluación del aprendizaje, que es generalmente apropiada.		
3.5.	Todos los aspectos son evaluados con frecuencia y la evaluación es altamente relevante.		

	CATEGORÍA 4. EXPERIENCIAS METACOGNITIVAS ⁴		
4.1.	Toma de conciencia del estilo / preferencias de aprendizaje.		
4.2.	Se mencionan, de manera ocasional, el estilo y las preferencias de aprendizaje.		
4.3.	Hay evidencia de que reconoce que no comprende la tarea.		
4.4.	Hay evidencia de que revisó el proceso seguido y reconoció que no es el adecuado.		
4.5.	Hay evidencia de que seguía una estrategia, la abandonó por ser improductiva y modificó el proceso.		
	CATEGORÍA 5. USO DE LOS RECURSOS DE LA ENSEÑANZA - VARIABLES DEL CONTEXTO- (Mayor y otros, 1993).		
5.1.	Los materiales utilizados provienen de un libro de texto o de fuentes similares y su uso es bastante apropiado.		
5.2.	Los materiales seleccionados son relevantes y provienen de una variedad de fuentes.		
5.3.	Los materiales seleccionados son muy relevantes y son utilizados de manera imaginativa. Algunos materiales son creados por los estudiantes.		
	CATEGORÍA 6. LO APROPIADO DE LAS ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO – AUTORREGULACIÓN-		
6.1.	Las actividades de seguimiento no son relevantes para los problemas identificados.		
6.2.	Las actividades de seguimiento son relevantes para los problemas identificados y son bastante realistas y útiles.		
6.3.	Las actividades de seguimiento son relevantes para los problemas identificados y son bastante realistas y evaluables.		

⁴ Ítem denominado originalmente Toma de conciencia del estilo / preferencias de aprendizaje. Villalobos (2007); modificación realizada a partir de las fuentes bibliográficas consultadas y los resultados obtenidos en la presente investigación.

	CATEGORÍA 7. RESPECTO A LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS -ESTRATEGIAS DE COMPOSICIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS- ⁵		
7.1.	Toma en cuenta a la audiencia –el lector-		
7.2.	Tiene claro el propósito de escritura.		
7.3.	Se pregunta sobre el tipo de texto a construir.		
7.4.	Reflexiona sobre el tema sobre el que va a escribir.		
7.5.	Se hace una representación mental de la tarea.		
7.6.	Existe evidencia de una planificación del texto.		
7.7.	Existe evidencia de un intento de organización de las ideas.		
7.8.	Formula objetivos de escritura.		
7.9.	Reflexiona sobre la manera en que está redactando.		
7.10.	Evidencia revisión en el proceso de escritura.		
7.11.	Reflexiona sobre la posibilidad de reescribir el texto.		
7.12.	Hay evidencia de revisiones y modificaciones del texto.		

⁵ Modificación realizada a la rejilla original en la que éste ítem no está contemplado; se elaboró el conjunto de estrategias metacognitivas a partir del análisis de los diarios de clase y el proyecto de aula en la presente investigación.

Anexo 4.

REJILLA PARA VALORAR UNA FUENTE DE INFORMACIÓN	Sí	No
1. ¿Aparece el nombre del autor o de la institución de la cual proviene la información?		
2. La fuente, ¿observó directamente el evento que está reportando? ¿Es autor de la experiencia que está comunicando?		
3. La fuente, ¿tiene alguna razón para distorsionar la información (de carácter político, religioso u otro)?		
4. ¿Existen otras fuentes disponibles para corroborar la información?		
5. ¿Tiene esta fuente estudios o experiencia en el campo de la información específica que está reportando? ¿Es un organismo técnico?		
Nivel de confiabilidad: Alto_____ Medio_____ Bajo_____ Nulo_____		

Bleas, Santa Cruz, Thomsen y Utreras. (2005). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. 2ª. Ed. México: Alfaomega Grupo editor. Pág.140.

Anexo 5.

COMENTARIOS EN ALGUNOS DIARIOS DE CLASE

Diario de Julián

A pesar que en la universidad hubo ciertas exigencias pues fue semana de parciales logré apartar un poco de tiempo para escribir el diario...debemos redactar la justificación y estoy buscando los argumentos o las razones para que mi investigación se realice...las tengo en mi mente pero no me aterrizan en el papel. La profe dice que debo atrapar las ideas por escrito para que no se vayan, pero el problema es que no sé como atraparlas... Diario 7.

Perseguir las ideas fue una buena idea, jeje...las escribí y las encarcelé... por lo menos las que necesitaba las organicé y ahora me quedó mejor la propuesta. Ya no tengo tantas locuras escritas en un mismo párrafo. También el diario me está quedando mejor... ahora mismo siento que escribo mejor... Diario 9.

Diario de Oscar

La escritura no ha sido difícil para mí nunca... pero ahora que trato de hacer la propuesta de investigación no se me juntan las ideas. Antes no había escrito un problema y aunque tengo la explicación, no me salen las ideas... la escritura del diario es más fácil... lo único que se me dificulta es recordar los temas que vimos en clase o las actividades que realizamos durante la clase... Diario 1.

La profe siempre hace una agenda para el día. Llega y la escribe en el tablero. Al principio me pareció aburrido pero ahora lo estoy copiando y es la forma de organizar y recordar las cosas... creo que me convertí en un adulto. ¡Me agendo para todo! Ahora que lo pienso, el plan de escritura es como una agenda de escritura... me rebelé pero es la forma de organizarme... creo que estoy creciendo... mi papá estaría feliz pero no se lo voy a decir. Sin embargo, mis tareas me parecen más sencillas ahora... Diario 8.

Diario de Daniel

¿Quién dijo que escribir era fácil? Cuando mi profesora de español nos habló del diario recordé los apuntes que tengo sobre mis pensamientos y lo fácil que es para mí poner mis pensamientos en un papel. Sin embargo, escribir y saber que alguien me va a leer me incomoda un poco. Pienso en sobre qué debo escribir. ¿cómo estuvo la clase de español? ¿cómo estuvo mi día? ¿tareas? Creo que sería aburrido escribir sobre las actividades de la universidad... debo escribir este diario como si fuera uno más de mis cuadernos, claro está, que esta vez las ideas y pensamientos serán enfocados a lo académico. No quiero tomarlo como una tarea más. Espero divertirme cada lunes con nuevos pensamientos, historias e ideas porque de alguna forma escribir tranquiliza y alegra el corazón.

Diario 1.

Diario de Julio

Hoy me levanté a las 4:30 am.. Siempre me levanto con sueño pero tengo la responsabilidad de asistir al curso de francés con mi papá. En el curso nos corrigieron un taller que teníamos que llevar, algunas cosas me quedaron mal, pero de eso se trata, de aprender de mis errores. A veces no le entiendo a ese profesor, ojalá supiera más cosas como lo sabe mi papá, él ya está más familiarizado con el idioma y le queda más fácil entender, literalmente me están hablando en chino.

Diario 5.

Diario de Karen

Me cuesta algo de trabajo escribir. Siento que lo que no sé es expresarme por medio de palabras y esto es ni diciéndolas ni escribiéndolas. Lo que veo es que son vagas mis dudas como también mis respuestas. Escribiré mis dudas... primero sobre el tema que voy a investigar: el tatuaje. Es un tema bastante amplio por lo que tengo de limitarlo. Partiré de la idea de que todo lo que pasa alrededor de las personas está lleno de significados... el tatuaje significa...

Diario 4.

Diario de Claudia

He tenido algunas dificultades con el tema que voy a redactar, como por ejemplo el uso adecuado de las palabras o los signos de puntuación... sin embargo, estoy satisfecha de estar adelantada en el trabajo de clase. Estaba muy confundida con el planteamiento del problema pero parece que me está quedando bastante bien... por lo menos mucho mejor de lo que yo pensaba.

Diario 5.

Diario de Gineth

*Creí que podía zafarme del objetivo cuando realizo una lectura, no tenerlo claro me hacía perder y es entonces cuando le hallaba el sentido a lo que leía, pero ahora, ¿Qué hacer con todas estas herramientas que nos dan en la clase de español?, que es planeación, revisión, transcripción...
...No tengo quién me lea, el lector se ha dado cuenta de las palabras que no conozco y ha concluido que de mi interior no sale nada. Es una pena lo que he conseguido por intentar convencer ¿A quién? a mí misma.*

Diario 6.

Diario de Bryan

¿De dónde sacar las ideas? ¿Dónde están cuando las necesito? A veces me parece que se asustan cuando cojo el lapicero... cuando venía para mi casa sabía sobre lo que quería escribir... la robótica en el año 2010... ahora que estoy frente al papel solo recuerdo esto... el título... ¿Qué se me hizo el resto? Haré lo que dice la profe: un listado de ideas y ampliarlas... por algún lado se me aclarará el resto...

Diario 5.

El experimento resultó... luego de la quinta entrega del diario me siento más seguro... la profe leyó mi diario sin decir de quién era. Fue raro escuchar mis pensamientos a través de la voz de otra persona. Eso me gustó... Estoy escribiendo muy bien. Escucharla me hizo sentir que estoy mejorando. Luego de organizar las ideas para el diario tengo las ideas del proyecto de la clase mucho más claras...

Diario 8.

Diario de Carlos

Esto de escribir el diario nunca me gustó. No entendí lo que debía escribir... no me gusta contar mis cosas y la verdad, no creo tener dificultades con la lectura y la escritura. Es una tarea y debo hacerla. La profe me ha devuelto mis diarios diciendo que no presentan una reflexión profunda. Creo que lo que digo es mi reflexión y no puede ser más profunda. Este es mi último diario. Me voy a graduar y como ingeniero escribiré muy poco... creo que este no es un diario sino una carta para mi profe... me cayó bien pero la escritura del diario no me gustó y creo que no me ayudó...

Última entrega.

Diario de César

Carta a mi profe de español:

Mi compañero me dijo que escribió que no le gustó el ejercicio de escribir el diario... comparto su opinión, sin embargo, debo reconocer que para mí escribir el diario fue un ejercicio relajante... los objetivos de investigación los tuve más claros cuando redacté el orden en que los iba a realizar... también el escribir el plan de escritura me gustó. Ahora tengo plan para todo... no sé cuánto me dure...la escritura del diario fue incómoda, no me gustaba que lo leyeran en voz alta...además, a mis treinta años perdí la costumbre de recordar tan a fondo las cosas... pero aunque no me guste, debo reconocer que el diario me ayudó un poco. Ahora mismo que vuelvo sobre lo que acabo de escribir reconozco que escribo mejor que hace tres meses...

Última entrega.